



HAL
open science

L'art à la maternelle, en jeu(x) : quels enjeux, quelles places, quelles finalités ?

Marie Bousquet

► **To cite this version:**

Marie Bousquet. L'art à la maternelle, en jeu(x) : quels enjeux, quelles places, quelles finalités ? .
Education. 2017. dumas-01622646

HAL Id: dumas-01622646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622646>

Submitted on 15 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS



L'ART A LA MATERNELLE : EN JEU(X)

Quels enjeux, quelles places, quelles finalités ?

Marie Bousquet
classe de Grande Section – école maternelle

MÉMOIRE DE MASTER MEEF
Mention Premier degré

Sous la direction de Anita Glodek

2016-2017

mots-clés : maternelle, arts, apprentissages, enjeux, citoyen

Résumé (français)

Quels sont les enjeux, la place et les finalités de l'art à l'école et notamment à l'école maternelle ? Il sera d'abord question dans ce mémoire des liens entre arts, enfance, créativité et apprentissages, puis de la place des arts dans le programme de l'école maternelle et du rôle du professeur des écoles. L'art à l'école permet aux enfants de développer des savoirs, des savoirs-faire mais également des savoirs-être enjeux de l'éducation par l'art.

Résumé (anglais)

What are the challenges, the role and the output of art at school and specially at pre-elementary school? First are discussed in this essay the links between arts, childhood, creativity and learning process, then are described place of arts in the program of the pre-elementary school and the role of the teacher. Art study at school allows children to develop knowledge, knowhow but also creates behaviour. All of them being the real outcome of education by art.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
1. ENJEUX DE L'ART DANS LES APPRENTISSAGES	7
1.1. Art, créativité et développement chez les tout-petits.....	7
1.1.1. Enfance et créativité	7
1.1.2. Art et représentation.....	7
1.1.3. Les tous-petits et les artistes	8
1.2. Les effets de l'art sur les apprentissages.....	9
1.2.1. Les effets cognitifs.....	9
1.2.2. Des situations d'apprentissages diversifiées.....	10
2. LA PLACE DE L'ART A L'ECOLE MATERNELLE.....	12
2.1. La place de l'art et de la culture à l'école maternelle.....	12
2.1.1. Le nouveau programme de 2015 pour la maternelle.....	12
2.1.1.1. « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ».....	12
2.1.1.2. Une école transversale : la place de l'art dans les autres domaines.....	14
2.1.2. Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle.....	16
2.2. Le(s) rôle(s) joué(s) par le professeur des écoles (PE).....	17
2.2.1. Impulser des rencontres.....	17
2.2.1.1. Choix des œuvres et responsabilité du PE.....	17
2.2.1.2. Place de la rencontre avec l'art et les artistes dans la formation.....	18
2.2.2. Inscrire cette rencontre dans un projet	20
2.2.3. Développer une éducation esthétique.....	22
2.2.4. Faire passer d'une expérience de l'intime au collectif.....	24
2.2.5. Laisser des traces	25
3. L' « ART POUR GRANDIR ».....	28
3.1. Mettre en réseaux les rencontres artistiques	29
3.1.1. L'accumulation au service de l'enseignement.....	29
3.1.2. La mise en réseau au service de la construction des « humanités » de l'élèves	30
3.2. Développer la curiosité des enfants.....	32
3.3. Apprendre avec l'autre.....	33
3.3.1. Apprendre à travers le regard de l'artiste.....	33
3.3.2. Apprendre grâce au collectif.....	33

3.4. Décaler le regard.....	34
3.4.1. Les artistes questionnent.....	34
3.4.2. Les élèves prennent le temps	35
3.5. Former des citoyens.....	36
CONCLUSION.....	38
BIBLIOGRAPHIE.....	39
ANNEXES.....	42

INTRODUCTION

Avant de passer le concours de professeur des écoles, j'ai travaillé pendant dix ans comme chargée des publics scolaires et de l'action culturelle dans un théâtre spécialisé dans la création contemporaine de spectacles pluridisciplinaires pour le jeune public (de 2 à 14 ans), le théâtre Dunois¹. Mon rôle était de préparer les classes par le biais de la formation des enseignants (formation avec des artistes, dossiers pédagogiques), d'accueillir le public scolaire afin de permettre la rencontre entre les enfants et les propositions artistiques mais également de mettre en place des projets artistiques et culturels dans les classes (artistes en résidence dans les établissements scolaires, ateliers de pratique artistique ou école du spectateur principalement) en partenariat avec les enseignants. Cette expérience professionnelle de médiatrice culturelle, au contact des enseignants et des enfants, dans un lieu militant pour l'éducation artistique à l'école, m'a convaincue des effets de l'éducation par l'art et du rôle que l'art et la culture jouent dans la constitution de notre « être » au monde et aux autres.

Cette année, je suis en stage en responsabilité dans une classe de Grande Section à l'école maternelle Léon Maurice Nordmann dans le 13^e arrondissement. Le programme de la maternelle est composé de cinq domaines dont l'un est entièrement consacré aux activités artistiques. Le professeur des écoles est polyvalent et doit être capable de créer du lien et du sens entre les différents domaines. Je me suis donc interrogée, dans ma pratique de classe, sur les enjeux de la mise en œuvre de situations d'apprentissages transversales s'appuyant sur les arts. Je me suis aussi intéressée à la manière de mettre en réseau les œuvres découvertes en classe et à l'occasion de sorties, afin de créer du sens pour les enfants, de développer leur appétence pour les arts et d'attiser leur curiosité.

Le nouveau programme de 2015 place le jeu comme une modalité d'apprentissage spécifique à la maternelle faisant écho à l'artiste qui met en jeu sa vision du monde et son identité à travers ses œuvres. L'art à la maternelle : quels en sont les enjeux, la place et les finalités ?

Il semble d'abord nécessaire de circonscrire les arts considérés dans ce mémoire. Je me référerai à la sociologue de l'art Nathalie Heinich qui délimite ainsi les frontières de l'art : « nous ne traiterons ici que de ce qui concerne les *arts* au sens strict, à savoir les pratiques de création reconnues comme telles [...]. Il ne sera donc question ni de loisirs, ni de médias, ni

1 Le théâtre Dunois, un théâtre à Paris pour l'enfance et la jeunesse. <http://www.theatredunois.org> (avril 2017)

de vie quotidienne, ni d'archéologie, à peine de patrimoine. [...] »² Les arts regroupent alors un ensemble de domaines artistiques tels que les arts visuels, la littérature, la musique, les arts du spectacle, le cinéma, les arts appliqués, etc.

Je souhaite d'abord m'interroger, dans une première partie, sur les enjeux de l'art dans les apprentissages sur le plan cognitif et en termes de développement de l'enfant.

Dans une seconde partie, je fais un état des lieux de la place de l'art dans le programme de la maternelle et sur le rôle de l'enseignant. Je m'appuie sur le programme et sur plusieurs exemples pris dans des séquences menées dans ma classe.

Enfin dans une troisième partie, je dépasse le cadre de l'école maternelle pour ouvrir ma réflexion sur l'impact d'une relation intime et construite à l'art (et par extension à la culture) pour le citoyen.

2 Nathalie HEINICH, *La sociologie de l'art*, Paris, Editions La Découverte, 2001 (128 p.).

1. ENJEUX DE L'ART DANS LES APPRENTISSAGES

1.1. Art, créativité et développement chez les tout-petits

1.1.1. Enfance et créativité

Dans son livre *Jeu et réalité*, J.W. Winnicott, pédiatre, psychiatre et psychanalyste (1869-1971), fait du jeu un espace de transition permettant à l'enfant de se projeter dans le monde extérieur. A condition qu'il ne soit pas organisé avec des règles, le jeu devient alors un acte de création. Au départ l'enfant ne fait pas de distinction entre le soi et le monde : par le jeu il invente un espace (espace transitionnel) où il appréhende les objets qui l'entourent avec le sentiment de les créer. Lorsqu'il pense inventer la réalité, l'enfant ne fait que la découvrir. L'espace de jeu est donc un espace de création. « Pour Winnicott, le jeu est essentiel dans l'établissement de la relation objectale et dans la maturation de l'enfant. Il établit un *continuum* allant des phénomènes transitionnels au jeu, puis au jeu partagé, ouvrant une aire privilégiée de la connaissance de soi et aussi d'autrui, pour aboutir, enfin, aux expériences culturelles et à l'activité créatrice. »³ La créativité joue un rôle important chez l'enfant.

1.1.2. Art et représentation

Isabelle Ardouin, auteure d'un ouvrage sur l'éducation artistique à l'école⁴, propose une analyse du dessin de l'enfant – avant d'être une expression de la créativité – comme une manière de se penser au monde et de se représenter. Derrière le fait de se représenter par le dessin, se cachent trois notions importantes pour le développement de l'individu notamment dans son rapport aux autres et au monde.

Se représenter pour un enfant c'est d'abord faire l'acte de sortir de son imaginaire pour être présent « dans un extérieur à soi même »⁵. Nous retrouvons ici une référence aux travaux de D.C. Winnicott puisque le dessin devient cet espace transitionnel fondamental pour se développer.

Se représenter c'est également s'affirmer : par l'intermédiaire du dessin l'enfant se rend

3 Maryse METRA, *Approche théorique du jeu*, IUFM de Lyon, 2006.

4 Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, ESF Editeur, 1997 (128 p.).

5 Idem

présent au monde, il se rend visible parmi les autres.

Enfin se représenter, c'est se confronter au regard de l'autre et donc montrer une partie de soi sujette à l'interprétation. Le regard de l'autre sur son dessin renvoie à l'enfant une image de lui-même qui n'est jamais celle qu'il pense connaître.

C'est pour ces trois raisons que la pratique du dessin et par extension celle des arts plastiques sont éducatifs, ce qu'Isabelle Ardouin résume par cette formule : « co-naître à l'art »⁶.

1.1.3. Les tous-petits et les artistes

Dans son article « Sensibiliser à l'art les tous-petits »⁷, Marie-Hélène Popelard, maître de conférences en philosophie et en esthétique, pose la question de la relation particulière que les artistes entretiennent avec l'enfance. Les artistes recherchent dans l'enfance cette manière de voir le monde où, comme nous l'avons évoqué avec le travail de J.W. Winnicott, le fond et la forme ne font qu'un : « la vision ou l'audition syncrétiques du très jeune enfant ne font pas la différence entre figure et fond et ce pouvoir accru est nécessaire à tout artiste pour bâtir la structure complexe d'une œuvre d'art [...] »⁸. Elle note que les artistes de l'art moderne et contemporain ont puisé dans l'enfance une source d'inspiration, en cherchant à développer des gestes artistiques primitifs proches de la créativité des tout-petits enfants. Alain Kerlan⁹, philosophe, et auteur d'un ouvrage sur des résidences d'artistes dans des écoles maternelles¹⁰, constate également une récurrence des thèmes de l'enfance et de l'éducation dans les œuvres et les propos des artistes du 20^e siècle, en donnant des exemples qui dépassent le champ de l'art visuel : « comme Baudelaire, Paul Klee, Picasso, André Breton et les surréalistes, Gombrowicz, Henri Michaux, Joseph Beuys, François Truffaut, Peter Handke, etc ». Marie-Hélène Popelard et Alain Kerlan s'accordent à dire que l'école maternelle est le lieu le plus légitime pour l'éducation artistique. En effet, c'est à l'école maternelle que l'enseignant doit apprendre aux enfants à concilier (et non opposer) un rapport direct et instinctif à l'œuvre (et au monde) avec un regard plus analytique :

C'est à l'enseignement dispensé en maternelle de prendre en charge

6 Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, ESF Editeur, 1997 (128 p.)

7 Marie-Hélène POPELARD, « Sensibiliser à l'art les tous-petits », *Recherche en éducation musicale*, <http://www.mus.ulaval.ca>, (30 p.)

8 Idem

9 Alain KERLAN (page personnelle), *Art et éducation, enjeux et problématiques* <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr> (consulté le : 14 avril 2017).

10 *Des artistes à la maternelle*, sous la direction d'Alain KERLAN, CRDP de l'Académie de Lyon, 1995 (191 p.).

*le développement de ce genre de vision et de représentation avant que l'enfant n'acquière après huit ans la capacité de généralisation qui l'éloignera du concret jusqu'à la puberté. Reste que la spontanéité créatrice ne s'enseigne pas. Ce qui s'enseigne ne peut porter que sur des manières d'agir qui prépareraient l'enfant à réaliser activement la conciliation entre l'intuition de la première phase et le contrôle intellectuel de la seconde.*¹¹

Pour que la créativité puisse co-exister avec le développement de l'enfant qui va vers une vision plus analytique du monde, elle doit se travailler dès la maternelle, et cela passe par la rencontre avec l'art (pratique et réception) : « la créativité (ou l'imagination, ou la pensée divergente) est une fonction. Comme la mémoire, elle se pratique, se développe, s'enrichit. C'est une des composantes de l'intelligence humaine.¹² »

Pour le philosophe Nelson Goodman (1906-1998) c'est pour cette raison qu'il est important d'intégrer l'art à notre concept du cognitif : « L'intégration des arts dans notre concept du cognitif, et donc dans le processus éducatif complet, est d'une importance vitale. La façon dont les œuvres d'art peuvent être comprises et créées, et à travers elle nos mondes, doit être intégrée à l'éducation de base que reçoivent des millions d'entre nous qui ne seront jamais des artistes d'aucune sorte »¹³

1.2. Les effets de l'art sur les apprentissages

1.2.1. Les effets cognitifs

Dans son essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle, *L'art fait-il grandir l'enfant ?*, Jean-Marc Lauret cite des recherches référencées dans une étude¹⁴ mettant en évidence les effets de l'éducation artistique sur les compétences cognitives : « la créativité et la capacité à s'adapter, la flexibilité, l'imagination, la capacité à s'exprimer oralement avec aisance », « l'esprit critique (*critical thinking*), l'aptitude à construire des liens », « la capacité à résoudre des problèmes »¹⁵. La pratique de la musique notamment développerait des parties du cerveau associées aux fonctions sensorielles et motrices mais également celles mobilisées

11 Marie-Hélène POPELARD, « Sensibiliser à l'art les tous-petits », *Recherche en éducation musicale*, <http://www.mus.ulaval.ca>, (30 p.).

12 « L'art à l'école », *Académie de Grenoble*, <http://www.ac-grenoble.fr> (consulté : le 14 avril 2017).

13 Nelson GOODMAN, *L'art en théorie et en pratique* (1984), Paris, Editions de l'Eclat, 1996, pour la traduction française.

14 *ArtsEdSearch*, <http://www.artsedsearch.org/students/research-overview> (consulté : le 14 avril 2017).

15 Jean-Marc LAURET, *L'art fait-il grandir l'enfant ?*, Toulouse, Edition de l'attribut, 2014 (157 p.)

dans les processus mathématiques.

1.2.2. Des situations d'apprentissages diversifiées

Sans pour autant instrumentaliser l'art c'est-à-dire faire de l'art éducateur¹⁶, se pose la question de construire des situations d'apprentissages diversifiées à travers l'art. Autrement dit l'art pour mieux apprendre, ou encore l'art pour créer des situations de différenciation. Ainsi, l'art à l'école serait un moyen de mettre en œuvre la compétence P3 du *Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*, c'est-à dire « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » et « favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées. »¹⁷

Passer par l'art pour créer des situations d'apprentissages stimulantes pour les élèves, pour enseigner d'autres savoirs, d'autres connaissances, c'est ce que propose par exemple, Josette Toniolo, conseillère pédagogique en arts visuels, dans son dossier « Arts visuels et formes géométriques »:

*Pour préparer les plus jeunes élèves à la géométrie, les arts plastiques sont (avec le jeu) l'un des moyens les plus naturels. La découverte des formes commence dès la petite section. Elle peut être envisagée à travers l'observation de tableaux d'artistes. Aborder l'art sous l'angle de la géométrie, ou aborder la géométrie à travers les œuvres d'art, permet d'obtenir des réalisations solidement construites, sobres, rigoureuses.*¹⁸

Bien que s'appuyant sur les programmes de 2008, ce document qui préconise l'observation d'œuvres d'artistes construites à partir de figures géométriques, la réinterprétation de celles-ci et la production de motifs reste en accord avec les objectifs¹⁹ du domaine « Construire les

16 « L'art est éducateur en tant qu'art et non en tant qu'art éducateur parce que, dans ce cas, il n'est rien que le néant ne peut éduquer », nous reprendrons ici les propos du philosophe Antonio Gramsci cités par Jean-Claude LALLIAS, « Art et citoyenneté, quelques modes d'action », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015

17 *Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*, B.O. n°30 du 25 juillet 2013

18 Josette TONIOLO, « Arts visuels et formes géométriques au cycle 1 », Inspection Académique de la Moselle, Académie de Grenoble, <http://www.ac-grenoble.fr>

19 « - *Se servir d'œuvres d'art pour apprendre le vocabulaire de la géométrie: - les formes: ligne droite, ligne courbe, carré, cercle, rectangle, triangle... - la latéralisation (pour les plus grands), l'orientation, le repérage: droite, gauche, en haut, en bas, avant, après, au-dessus de, sous... - la symétrie (grands). - reconnaître quelques figures planes dans une figure complexe.*
- Utiliser la géométrie pour créer: - inventer des algorithmes, des pavages, des frises, des mosaïques... - créer des puzzles de formes géométriques. - observer et photographier (dessiner) des motifs géométriques

premiers outils pour structurer sa pensée » (explorer les formes, les grandeurs, les suites) du nouveau programme de 2015 pour la maternelle. Les œuvres d'art ici sont des inducteurs pour d'autres disciplines.

Les enjeux de la rencontre des enfants avec l'art à l'école maternelle se situent à la fois dans le lien qu'entretiennent art et créativité chez le petit-enfant et qui pose notamment la question de l'art éducatif mais également dans le rôle cognitif de l'art et dans sa capacité à transmettre des compétences. L'art à l'école maternelle semble une évidence mais attention cependant à ne pas l'instrumentaliser en le vidant de son sens. Ce qui nous emmène à notre seconde partie : quelle place pour les arts à l'école maternelle ?

rencontrés dans l'espace de l'école ou lors d'une promenade. »

Objectifs extraits du dossier de Josette TONIOLO, « Arts visuels et formes géométriques au cycle 1 », Inspection Académique de la Moselle, Académie de Grenoble, <http://www.ac-grenoble.fr>

2. LA PLACE DE L'ART A L'ECOLE MATERNELLE

2.1. La place de l'art et de la culture à l'école maternelle

Notamment pour les raisons que nous venons d'aborder, Alain Kerlan souligne dans « L'art pour éduquer » que « l'école maternelle, dès que son identité s'est affirmée, a prêté une attention exemplaire aux activités d'expression du jeune enfant et célébré dans l'enceinte même de l'école la connivence de l'art et de l'enfance. »²⁰ Dans un autre article, « L'art pour et par l'école tout simplement »²¹, Alain Kerlan dégage, dans la relation entre l'art et l'école, ce qu'il nomme des lignes de force. Il en distingue d'abord trois : la première où l'enseignement de l'art est celui de la sensibilité ; la seconde où l'art est au service des apprentissages ; la troisième qui fait de l'art (de par ses valeurs et sa finalité) un enjeu majeur dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Et d'en ajouter une quatrième, en faisant de l'art et de l'éducation esthétique le modèle d'une éducation pleinement accomplie. Qu'en est-il aujourd'hui de ces lignes de force dans le nouveau programme de l'école maternelle ?

2.1.1. Le nouveau programme de 2015 pour la maternelle²²

Proche du développement de l'enfant et sensible aux pédagogies nouvelles, le nouveau programme de l'école maternelle fait de celle-ci un cycle à part s'adaptant aux particularités des jeunes enfants. Il propose des modalités spécifiques d'apprentissages qui passent notamment par la manipulation, l'expérimentation et le jeu et pose les bases d'un « apprendre ensemble » et d'un « vivre ensemble ». Se retrouve ici en filigrane la troisième ligne de force dégagée par Alain Kerlan : les valeurs et les enjeux portés par l'art (et de fait la pratique artistique à l'école), font que celui-ci peut trouver une place centrale dans ce nouveau programme.

2.1.1.1. « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques »

Dans le nouveau programme pour l'école maternelle, un domaine est spécifiquement dédié aux activités artistiques : « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités

20 Alain KERLAN, « L'art pour éduquer – La dimension esthétique dans le projet formateur post-moderne », *Éducation et Sociétés* n°19, janvier 2007.

21 Idem

22 Programme d'enseignement de l'école maternelle, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

artistiques ». Il est introduit comme décisif dès l'école maternelle pour que tous les enfants aient accès à des rencontres et une culture artistique, en précisant qu'il est : « [...] la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs. »²³ D'ailleurs dans les intitulés des objectifs visés et éléments de progressivité, se retrouvent les trois verbes défendus par les militants de l'éducation artistique et culturelle (faire – éprouver – réfléchir) et qui ne sont aujourd'hui plus remis en question comme le souligne, l'un d'entre eux, Jean-Gabriel Carasso²⁴ : faire en « [développant] du goût pour les pratiques artistiques », éprouver en « [découvrant] différentes formes d'expression artistique », réfléchir en « [vivant] et [exprimant] des émotions, [formulant] des choix ». ²⁵

« Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » : comme le souligne Daniel Lagoutte²⁶ « c'est par l'action que l'enfant apprend ». Le domaine est divisé en trois sous-domaines : « les productions plastiques et visuelles », « univers sonores », « le spectacle vivant » correspondant respectivement aux arts visuels, aux arts du son, et aux arts du spectacle vivant. Pour chacun de ces sous-domaines, nous retrouvons à la fois l'acte de création : « dessiner », « s'exercer au graphisme décoratif », « réaliser des compositions plastiques, planes et en volume », « jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons », « explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps », « pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant » et l'acte de réception : « observer, comprendre et transformer des images », « affiner son écoute »²⁷. Ce qui permet à l'enfant dans un premier temps de développer sa sensibilité, la première ligne de force dégagée par Alain Kerlan.

A la maternelle les élèves enfants agissent : le programme préconise que l'enseignant aménage des moments et des situations assez libres pour qu'ils puissent explorer différents supports, médiums, outils, gestes pour les arts visuels, différents instruments, objets, et leur corps pour les arts du son et du spectacle vivant. L'objectif étant de laisser les enfants s'exprimer (sur et par) et également de comprendre à travers les arts visuels, les arts du son ou

23 « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » in *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015

24 Jean-Gabriel CARASSO (propos recueillis par Katell TISON-DEIMAT), « Education artistique et conscience citoyenne », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015.

25 « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » in *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015

26 Daniel Lagoutte est docteur en esthétique et science de l'art, il a été chargé d'une mission d'inspection générale pour l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire.

27 « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » in *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015

du spectacle vivant. Ainsi le programme précise : « l'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges. »²⁸ A travers cette citation de Célestin Freinet, nous pouvons remarquer l'influence de l'approche des pédagogies nouvelles sur ce domaine : « Comme pour les autres disciplines scolaires, pour développer les compétences artistiques, accéder aux concepts, il faut pratiquer les arts de manière exploratoire, comme pour l'apprentissage naturel de la marche ou de la parole. »²⁹

2.1.1.2. Une école transversale : la place de l'art dans les autres domaines

Comme nous venons de le souligner, un domaine sur cinq est consacré aux activités artistiques à la maternelle. Le professeur des écoles (PE) se doit d'être polyvalent et à l'école maternelle il construit ses enseignements de manière transversale, ainsi en relisant le programme, nous pouvons trouver des passerelles vers l'art dans les autres domaines.

Intéressons-nous au premier domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », pour y retrouver dans le sous-domaine « L'oral », comme objectifs visés et éléments de progressivité, « échanger et réfléchir avec les autres »³⁰ pouvant s'appliquer à un temps de langage autour d'un tableau, d'un spectacle vu en classe, d'une écoute musicale, etc. De même, dans le sous-domaine « L'écrit », parmi les objectifs et éléments de progressivité nous trouvons « écouter de l'écrit et comprendre »³¹ pouvant faire référence directement à la littérature et donc les albums illustrés, contes et poésies notamment. Pour conclure avec ce domaine, notons qu'il est attendu des enfants en fin de cycle 1 qu'ils sachent : « dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. »³² : nous retrouvons ici une pratique artistique.

« Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique »³³

28 « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » in *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015

29 Citation extraite de l'article « Prendre comme objectif pédagogique : « l'expression libre ». Pourquoi ? », *ICEM*, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org> (consulté le : 14 avril 2017).

30 « *Échanger et réfléchir avec les autres : Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité* ». in *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

31 *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

32 Idem

33 « Les situations proposées à l'enfant lui permettent de découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. L'enseignant utilise des supports sonores variés (musiques, bruitages, paysages sonores...) ou, au contraire, développe l'écoute de soi et des autres au travers du silence. Il met à la disposition des enfants des objets initiant ou prolongeant le mouvement (voiles, plumes, feuilles...), notamment pour les plus jeunes d'entre eux. Il propose des aménagements d'espace

est un sous-domaine du second domaine du programme de maternelle « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques » qui correspond à des activités artistiques telles que la danse, le mime, le théâtre d'ombres, le cirque, l'expression corporelle entre autres. Des activités proposant de mettre en jeu le corps, la créativité et l'imaginaire. Elles permettent d'introduire les notions de collectif et de projet de groupe puisqu'elles ont comme finalité d'être vues par des spectateurs (il est possible de partager la classe en groupes de spectateurs et d'« acteurs » ou de présenter devant une autre classe de l'école). Dans ce cas, les enfants apprennent en pratiquant mais également en regardant les autres enfants pratiquer.

Il semble que ce sous-domaine soit le pendant de « Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant »³⁴. En effet, comme pour le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques », les trois verbes « agir », « s'exprimer » et « comprendre » renvoient à l'idée que la pratique permet de développer une certaine sensibilité et l'expression individuelle et/ou collective des enfants mais qu'elle est l'occasion également d'appréhender dans ce cas des notions plus abstraites telles que le « faire ensemble » et la coopération. Il est attendu de l'enfant en fin d'école maternelle qu'il sache « coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés », « construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, (...) »³⁵ ou encore qu'il comprenne la notion progrès, de respect de la consigne qui font sens concrètement ici.

Nous avons vu plus haut, que dans le quatrième domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », l'enseignant peut s'appuyer sur des œuvres structurées autour de notions géométriques notamment les formes, les grandeurs à l'école maternelle. Ce qui nous renvoie à la seconde ligne de force d'Alain Kerlan : l'art au service des apprentissages. En revanche cela n'est pas écrit, et fait partie de la liberté pédagogique et de l'interprétation du programme par l'enseignant.

Enfin, des compétences du cinquième domaine « Explorer le monde » comme « réaliser des constructions ; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage », « utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette,

adaptés, réels ou fictifs, incitent à de nouvelles expérimentations. Il amène à s'inscrire dans une réalisation de groupe. L'aller-retour entre les rôles d'acteurs et de spectateurs permet aux plus grands de mieux saisir les différentes dimensions de l'activité, les enjeux visés, le sens du progrès. L'enfant participe ainsi à un projet collectif qui peut être porté au regard d'autres spectateurs, extérieurs au groupe classe. » in Programme d'enseignement de l'école maternelle, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

34 « Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant » est un sous-domaine de « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ». in *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

35 Programme d'enseignement de l'école maternelle, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

ordinateur. », « situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères. », « se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères »³⁶ peuvent être travaillées dans des projets artistiques. Notamment en arts visuels avec la réalisation de sculptures ou d'installations, en architecture avec la conception et la création de maquettes, ou par le théâtre d'ombres autour d'un travail sur l'ombre et la lumière en sciences. Ici encore l'art est au service des apprentissages.

2.1.2. Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle

Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC) fait partie des mesures actées par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Un arrêté du 7 juillet 2015 en fixe les objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre. Inscrit dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il trouve des éléments pour sa mise en œuvre dans les programmes de chaque cycle, et ce dès la maternelle par le biais du domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ». Dans son préambule, le *Guide pour la mise en oeuvre du Parcours d'Education Artistique et Culturelle*³⁷ en fait (le PEAC) une nécessité pour la constitution d'une culture commune à tous les élèves et pour lutter contre les inégalités d'accès aux arts et à la culture. Il y est également précisé que le PEAC « contribue à la réussite et à l'épanouissement des élèves, notamment par le développement de l'autonomie et de la créativité, la diversification des moyens d'expression et l'appropriation de savoirs, de compétences et de valeurs. »³⁸ Comme nous venons de le constater à la lecture du programme, l'ensemble de ces enjeux sont présents à l'école maternelle.

Le PEAC ne doit pas être considéré comme un supplément dans les apprentissages mais trouve bien sa place au cœur de tous les enseignements puisque « les enseignements obligatoires dispensés à l'école, enseignements de culture humaniste, mais également enseignements scientifiques et technologiques, sont les principaux vecteurs de l'éducation artistique et culturelle. »³⁹ Dans le texte, le PEAC s'organise autour de rencontres (fréquenter), de pratiques (pratiquer) et de connaissances (s'approprier). Nous retrouvons ici les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle déjà présents dans le programme de maternelle :

36 *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

37 *Guide pour la mise en oeuvre du Parcours d'Education Artistique et Culturelle*, *eduSCOL*, <http://eduscol.education.fr> (consulté : le 14 avril 2017).

38 Idem

39 « Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève », *eduSCOL*, <http://eduscol.education.fr> (consulté le : 14 avril 2017).

éprouver (face aux œuvres), faire, réfléchir. Le PEAC préconise l'organisation de rencontres avec les œuvres et la pratique artistique au travers de projets construits avec les élèves, les enseignants mais également des partenaires du champs culturel (artistes, musées, théâtres, salles de spectacles, collectivités territoriales, etc.).

Un des outils du PEAC peut être la mise en place d'un cahier suivant la scolarité de l'enfant du primaire au secondaire permettant de laisser une trace des projets et des rencontres vécus.

2.2. Le(s) rôle(s) joué(s) par le professeur des écoles (PE)

2.2.1. Impulser des rencontres

Inscrite ou en filigrane dans les programmes et notamment dans la mise en œuvre du PEAC, c'est le PE qui impulse cette rencontre avec l'art à travers les œuvres, les artistes, les lieux d'arts et de culture. C'est au PE (dans sa pratique individuelle de classe mais également au sein de l'équipe pédagogique) que revient la décision de développer des projets, de mettre en place des partenariats avec des structures culturelles. Le *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle* parle d'une responsabilité des enseignants : « [...] veill[ant] à la diversité des grands domaines artistiques et culturels abordés par les élèves tout au long de leur scolarité – différentes formes du spectacle vivant, arts visuels, arts du son, arts de l'espace, arts appliqués, arts du langage. »⁴⁰

2.2.1.1. Choix des œuvres et responsabilité du PE

Dans ma pratique de classe, dans le cadre de mon stage en responsabilité, j'ai proposé à mes élèves des sorties et des rencontres avec des œuvres sous plusieurs formes.

Avec ma collègue/binôme, nous avons inscrit la classe au dispositif *Ecole et cinéma*⁴¹. Dans ce parcours, s'adressant aux élèves des classes de grande section de maternelle et de cycle 2, sont présentés trois films avec des univers et des techniques très différents : *Le cirque* de Charlie Chaplin un film muet et en noir et blanc ; *Ponyo sur la falaise* un film d'animation japonais de Hayao Miyazaki ; *Les aventures de Robin des Bois* de Michael Curtiz et William

40 *Guide pour la mise en oeuvre du Parcours d'Education Artistique et Culturelle*, eduSCOL, <http://eduscol.education.fr>

41 « *Ecole et cinéma propose aux élèves, de la grande section de maternelle au cours moyen (CM2), de découvrir des œuvres cinématographiques lors de projections organisées spécialement à leur intention dans les salles de cinéma. Ils commencent ainsi, grâce au travail pédagogique d'accompagnement conduit par les enseignants et les partenaires culturels, une initiation au cinéma.* », extrait du site Internet du Centre National du Cinéma, <http://www.cnc.fr> (consulté le : 14 avril 2017)

Keighley, un film sorti en 1938 et recolorisé.

J'ai prévu également deux sorties au théâtre Dunois : nous avons déjà assisté à un spectacle de théâtre d'ombres *La maison du grand-père, où est-il ?* et nous irons voir en juin un spectacle musical *Au cœur de la forêt*.⁴²

D'autre part, même si cela ne remplace par la fréquentation des expositions et des musées, j'ai présenté à mes élèves plusieurs reproductions d'œuvres en arts visuels, que ce soit des peintures abstraites ou figuratives, des photographies, des installations : *Composition en rouge, jaune, bleu et noir* de Piet Mondrian (1921), *Château et soleil* de Paul Klee, plusieurs œuvres de Yayoi Kusama (la série des tableaux *Pumpkin*, l'installation *Pumpkin's Infinity Mirrored Room*, des installations de la série *Dots Obsession*), *Nuit d'hiver* de Marc Chagall, *Les chasseurs dans la neige* de Pieter Bruegel l'Ancien, la série de photographies de Sarah Moon et les gravures de Gustave Doré autour du conte *Le petit Chaperon Rouge*, des détails d'installations de Kara Walker.

Pour finir, nous proposons avec ma collègue tous les jours, une écoute musicale que nous changeons toutes les semaines, allant du classique à la musique contemporaine en passant par la chanson.

2.2.1.2. Place de la rencontre avec l'art et les artistes dans la formation

Pour ce qui est des œuvres montrées ou écoutées en classe, mes choix sont en lien avec les projets que je mène ou en écho avec des thématiques ou des ateliers menés en classe. Afin de proposer aux enfants les œuvres les plus pertinentes avec mes objectifs d'enseignements, j'effectue des recherches (site ressources académiques, bibliothèques, ressources proposées dans le cadre de la formation à l'ESPE, etc.). Je me suis rendue compte que la plupart du temps, je fini par sélectionner les œuvres ou les artistes qui parlent le plus à ma sensibilité. L'éducation artistique (notamment en maternelle par le biais du domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ») est-elle, plus que pour les autres domaines, conditionnée par celui qui les enseigne ? En effet, ce sont ici les choix faits par le PE des œuvres littéraires, artistiques, théâtrales, chorégraphiques, musicales, cinématographiques, pour ne citer que celles-la, qui sont déterminants pour les enfants. En ce sens, la formation des enseignants (initiale et continue) notamment pour la mise en œuvre du PEAC semble nécessaire : une formation théorique mais qui doit également passer par des rencontres et de la pratique. Ce que souligne le pédagogue Philippe Meirieu dans

⁴² *La maison du grand-père, où est-il ?*, cie Aksélère et *Au cœur de la forêt*, cie l'Oreille à Plumes

« L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement »⁴³ :

[...] En matière d'éducation artistique et culturelle, c'est l'expérience personnelle et la capacité de la penser qui comptent surtout. Certes, l'enseignant a besoin d'informations, mais il a surtout besoin de rencontres avec des professionnels de l'art et de la culture. [...] Si l'adulte ne vibre pas avec l'œuvre d'art, s'il ne résonne pas à la culture, je crains que la manière dont il transmette les choses soit purement instrumentale [...].

Pour éviter cette transmission instrumentale, les partenariats avec des professionnels de l'art et de la culture paraissent également indispensables : ils permettent de provoquer des rencontres, d'éduquer les enseignants, de nous emmener (et nos élèves avec) vers de nouveaux horizons artistiques et culturels. Ce partenariat ne doit pas se limiter seulement aux élèves, dans le cadre de la classe, mais également, en amont, aux enseignants « en conférant une dimension très concrète aux savoirs, [il] doit être généralisé dans la formation continue »⁴⁴. Le partenariat et la formation des différents acteurs de l'éducation artistique et culturelle est inscrite dans la Charte pour l'éducation artistique et culturelle.

Dans mon cas, j'ai bénéficié cette année deux deux partenariats qui sont venus nourrir et questionner ma pratique de classe. Dans le cadre du cours de Projet pour la classe « Architecture et pluridisciplinarité » (tronc commun), l'ESPE est partenaire de la Cité de l'Architecture et du patrimoine, nous avons bénéficié de visites dans deux musées (Musée des Arts décoratifs et Cité de l'architecture et du patrimoine) afin de concevoir en groupe un projet autour de l'architecture mêlant les arts visuels et les mathématiques. J'ai pris comme point de départ, un projet commencé dans ma classe pour faire des allers-retours entre la pratique de classe, la théorie, le cahier des charges de la Cité de l'architecture et du patrimoine et les échanges avec mes collègues de formation.

D'autre part, l'inscription de la classe cette année dans le dispositif *Ecole et cinéma* m'a permis de bénéficier de l'expertise et des choix de professionnels dans un domaine qui m'est peu familier.

Ces deux expériences se révèlent positives puisqu'elle m'ont permis d'élargir le cadre des propositions que j'ai fait à mes élèves.

43 Philippe MEIRIEU, « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement » (propos recueillis par Cyrille PLANSON), *La Scène* n°72, mars-avril-mai 2014.

44 Pascal COLLIN, *L'urgence de l'art à l'école*, Paris, éditions Théâtrales, 2013 (105 p.)

2.2.2. Inscrire cette rencontre dans un projet

J'ai décidé de construire ma programmation annuelle autour de projets dans lesquels je souhaite mettre l'art et la culture au service des apprentissages ; ces projets s'articulent autour de plusieurs domaines. Par exemple, suite à notre sortie de classe au théâtre Dunois, pour voir *La maison du grand-père, où est-il ?*, j'ai proposé à mes élèves d'utiliser à leur tour les techniques du théâtre d'ombres pour s'approprier, raconter et mettre en scène le conte *Le petit Chaperon rouge*. (cf. Annexe 1 / Projet : Raconter le conte *Le petit Chaperon rouge* en théâtre d'ombres). Pour ce projet (période 4), j'ai repris et adapté à mes objectifs d'apprentissages, un projet que j'ai vu réalisé dans la classe de la PEMF Soraya Vann. J'ai amorcé le projet par un moment de langage au cours duquel les enfants ont fait des liens entre la technique de la pièce de théâtre que nous avons vu ensemble et le projet de théâtre d'ombres. J'ai lu différentes versions du conte de Perrault et de Grimm afin de permettre aux enfants de les comparer, de s'approprier les personnages et les différents moments de l'histoire. J'ai également attiré l'attention des enfants sur les illustrations qui accompagnaient le texte : avec des formes géométriques assez abstraites de l'artiste Kveta Pakovka, les photographies réalistes de Sarah Moon, les ombres et les symboles de Rascal, les *pop-up* de Louise Rowe, les gravures de Gustave Doré. En parallèle nous avons étudié le phénomène de l'ombre et de la lumière dans le domaine « Explorer le monde », pour cela j'ai proposé différentes situations d'expérimentations : créer des ombres avec leur corps, réaliser des ombres de différents objets et les dessiner, tester la réaction de différentes matières lorsqu'elles sont traversées par la lumière. Je leur ai fait également découvrir des détails de l'oeuvre de la plasticienne Sarah Walker qui réalise des scènes de vie en mettant en scène seulement les silhouettes des personnages. L'objectif étant d'emmener les enfants à la réalisation des marottes des trois personnages du conte (le Chaperon rouge, le loup, et la grand-mère) sous forme de silhouettes. Leurs ombres devaient alors être les plus précises possibles pour être reconnaissables. Au cours d'un moment de langage en grand groupe, nous avons identifié ensemble des critères de réussites pour chacune des marottes : l'ombre du Chaperon rouge devait avoir un capuchon pointu et un panier, celle du loup une longue queue et des oreilles, celle de la grand-mère un chignon et une canne. La séance suivante était une séance d'arts visuels où j'ai mis les enfants en situation de recherche : ils disposaient de feuilles cartonnées blanches, de craies grasses noires, de paires de ciseaux. J'avais fabriqué un castelet avec un écran pour qu'une fois leur marotte réalisée, ils puissent vérifier directement la précision des ombres des marottes en les projetant à l'aide d'une lampe de poche.

*[...] La pratique du théâtre permet de lutter contre l'insignifiance, contre le verbalisme du propos, contre l'agitation permanente du corps. Il s'agit de faire entendre à l'enfant, par un travail sur lui-même et dans la construction de son rapport aux autres, ce que signifient vraiment dire, montrer, lever une main, faire un pas.*⁴⁵

La mise en jeu des corps et la mise en scène de marottes par les enfants (vérification des critères de réussites par l'expérimentation) ont tout de suite donné plus de sens aux connaissances sur les ombres que nous avons explorées de manière scientifique. Ici le passage par le théâtre, le fait de se mettre derrière le castelet pour tester les marottes, le fait de voir celles dont l'ombre était lisible et celles dont l'ombre ne l'était pas et comprendre pourquoi afin de modifier les silhouettes, a permis de donner de la profondeur aux actions des élèves et de l'immédiateté à un concept abstrait (celui de l'ombre). Une fois les personnages réalisés, le projet va se prolonger par la mise en mots et « en scène » de l'histoire par les enfants à l'aide de leurs marottes. Dans ce cadre de « jeu théâtral », l'action permet d'aller à l'essentiel et même si le contexte de la situation décrite ci-dessus par Philippe Meirieu dans son article « Le théâtre à l'école »⁴⁶ est différente (puisqu'elle fait référence à des enfants en décrochage scolaire et social), j'y trouve un écho dans ce que le m' « être » en scène apporte de profondeur et de vérité.

Philippe Meirieu toujours, souligne dans un autre article, « Education artistique et conscience citoyenne »⁴⁷, l'intérêt d'une « pédagogie de projet » articulée autour des arts et de la culture offrant la possibilité de « faire » ensemble et de dépasser en cela le « vivre ensemble ». Il est vrai que nous pouvons très bien « vivre ensemble » sans tensions, sans pour autant « être ensemble » et collaborer : ce que permet au contraire la pédagogie de projet si elle est menée dans une véritable logique de coopération. Le projet permet de « faire ensemble » : en commençant par définir des critères de réalisation ensemble et en faisant en sorte que chacun y trouve sa place. Ici le PE impulse une dynamique qui laisse aux enfants la place de faire des choix et de co-construire le projet, de trouver une place et du sens. Concrètement, l'exemple du projet associé à une démarche artistique peut aussi prendre la forme d'une mise en scène d'un conte, d'une histoire, d'une comédie musicale ou encore la création d'une chorégraphie, d'un spectacle de cirque, de mime, de théâtre d'ombres, d'une installation dans la cours de l'école. D'ailleurs cela va dans le sens du nouveau programme pour l'école maternelle puisque

45 Philippe MEIRIEU, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... » (propos recueillis par Jean-Claude LALLIAS et Jean- Pierre LORIOL), *ANRAT*, <http://www.anrat.net> (17 p.)

46 Idem

47 Philippe MEIRIEU, (propos recueillis par Katell TISON-DEIMAT), « Education artistique et conscience citoyenne », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015.

« proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores »⁴⁸ fait partie des attendus des enfants en fin de cycle 1.

2.2.3. Développer une éducation esthétique

Commençons par nous accorder sur une définition de la notion d'esthétique, je retiens ici sur celle d'Alain Kerlan dans son article « L'art pour éduquer »⁴⁹ : l'« esthétique renvoyant au domaine de la sensation, mais plus largement à la réhabilitation de l'univers de la sensibilité et des émotions, de la singularité et de l'intuition, de la manifestation phénoménale et de l'apparence ». Comment aider les enfants de maternelle à comprendre ce que nous appelons ressentir ? Comment les accompagner dans la verbalisation de ce que produit chez eux la rencontre avec les œuvres ?

La première fois que j'ai accompagné ma classe au cinéma pour aller voir *Le cirque* de Charlie Chaplin (période 2), j'avais préparé des ateliers en prolongement du visionnage du film mais je n'avais pas pensé à anticiper le moment de langage autour du film dès le retour en classe. J'ai donc posé la question « Qu'avez-vous pensé du film ? » et je me suis rendue compte qu'elle avantagerait les enfants qui avaient déjà vu, soit des films de Charlie Chaplin (ou ce film), soit des films muets ou des films en noir et blanc et avec lesquels ils étaient de ce fait familiarisés. Pour donner la parole à tous les élèves j'ai complété avec « Est-ce que vous avez aimé ? », et je me suis tout de suite rendue compte de mon erreur : cette question fermée, que la réponse soit positive ou négative, invite les enfants à répondre en fonction de ce qu'ils connaissent, de comparer à ce qu'ils ont l'habitude de voir et ne provoque pas une attitude d'ouverture face à l'œuvre. Aujourd'hui je poserais plutôt la question « Qu'avez-vous retenu du film ? ».

J'ai donc cherché, lors des sorties suivantes, à proposer aux enfants des situations qui leur permettent d'exprimer ce qu'ils avaient ressenti pendant le spectacle ou le film, sans porter de jugement de valeur (« c'était bien » ou « c'était pas bien ») ou de goût (« j'ai aimé » ou « je n'ai pas aimé »). En amont de notre seconde sortie pour assister au spectacle *La maison du grand-père où est-il ?* (période 3), nous avons observé l'affiche, cherché ce que le spectacle pouvait raconter, les informations qu'elle nous apportait. Je reprends depuis ce rituel de « lecture » de l'affiche avant chaque sortie. Puis, j'ai préparé les élèves à se rendre avec moi

48 *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015.

49 Alain KERLAN, « L'art pour éduquer – La dimension esthétique dans le projet formateur post-moderne », *Éducation et Sociétés* n°19, janvier 2007.

dans un théâtre avec tous les codes implicites qui y sont associés. Tous les élèves de ma classe avaient déjà assisté à une représentation théâtrale soit à l'école (au mois de décembre, l'école a accueilli *La maison Bonhomme* dans le préau), soit avec leur parent : forts des expériences communes que nous avons, j'ai proposé un moment de langage sur la différence entre le théâtre et le cinéma, le respect de la parole des comédiens, le rôle d'écoute que les spectateurs ont à jouer dans une représentation théâtrale. Concernant le spectacle, je leur ai juste expliqué que Colette Gariggan (la metteuse en scène et comédienne), avait imaginé le spectacle et allait nous le raconter ; elle allait nous parler de son enfance, de ce qu'elle se rappelle de la maison de son grand-père. Suite à la représentation, j'ai demandé aux enfants de me dessiner ce dont ils se souvenaient de la pièce de théâtre qu'ils venaient de voir, et en dictée à l'adulte, ils ont décrit les différents éléments de leur dessin. Je leur ai demandé de préciser, j'ai introduit du vocabulaire. Comme par exemple, pour Augustin qui a bien représenté le dispositif scénique avec la scène, le décors, les spectateurs et les comédiennes ou pour Oscar (cf. Annexe 2 / Dessins d'élèves *La maison du grand-père où est-il ?*) qui est le seul élève de la classe à avoir remarqué l'importance de la lumière dans ce spectacle. La qualité et la différence de point de vue, de regards que les élèves ont porté sur le spectacle montrent déjà une expression de leur sensibilité.

J'ai poursuivi ma réflexion sur l'« après » sortie. Lorsque nous avons assisté à la projection de notre second film (période 4), *Ponyo sur la falaise*, dans le cadre d'*Ecole et cinéma*, j'ai de nouveau proposé aux enfants de dessiner mais cette fois-ci avec une contrainte : ils devaient dessiner un personnage qu'ils avaient aimé. En dictée à l'adulte, j'ai demandé des précisions : le nom du personnage et ce qui leur avait plu. Le film d'animation, comme le théâtre d'ailleurs, ne se limitant pas à des images, je leur ai également demandé, s'ils se souvenaient d'un son ou d'une couleur associés à ce film (cf. Annexe 3 / Fiche *Mémoire Ponyo sur la falaise*). J'ai trouvé cette piste pédagogique sur le site *Ecole et cinéma 46 : Le cinéma à l'école primaire dans le Lot*⁵⁰ et j'ai été surprise de voir que cette question servait d'inducteur pour se souvenir de détails du film ou pour évoquer des émotions ou des sensations liées à certaines scènes. A la suite de ce travail individuel, j'ai montré à mes élèves différentes images du film : en groupe, nous les avons décrites et j'ai posé la question suivante pour chaque image : « Cette image vous fait-elle rire, peur, vous rend-elle triste ou vous émerveille-t-elle ? »⁵¹ J'ai précisé qu'il n'y a avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et

50 *Ecole et Cinéma 46 : Le cinéma à l'école primaire dans le Lot*, <http://pedagogie.ac-toulouse.fr> (consulté le : 14 avril 2017).

51 Séance construite d'après le dossier « Autour de Ponyo sur la falaise - Ecole et cinéma en Creuse 2012-2013 », blog *Ecole et cinéma en Creuse*, blogs.crdp-limousin.fr (consulté le : 14 avril 2017).

que toutes les réponses seraient acceptées. En fonction des images et des sentiments, les élèves ont réalisé des affichages. Nous avons remarqué qu'une même image pouvait se situer sur plusieurs affiches. Je précise que j'avais travaillé avec les élèves en amont sur les émotions (période 3) en EPS : toute une séquence sur le jeu des statues où les enfants devaient créer des statues avec une émotion imposée.

Le langage, il me semble, précède alors la construction d'une pensée subjective : il faut déjà avoir acquis du lexique, un vocabulaire précis et adapté à la description des différentes œuvres avant d'être capable d'exprimer ses émotions. Partant de ce postulat, et afin de dépasser les « j'aime » ou « j'aime pas », un de mes objectifs cette année est de leur donner accès à du vocabulaire relatif aux différents arts (j'ai déjà introduit ou ré-introduit : artiste, peinture, installation, performance, premier plan, second plan, théâtre d'ombres, marionnettes, metteur en scène, lumière, comédien, castelet, scène de théâtre, film, film d'animation, *crescendo*, *decrescendo*, rythme, *piano*, *forte*) pour qu'ils soient capables d'être précis sur ce qu'ils ont vu, qu'ils puissent mettre des mots sur ce qu'ils ont pensé pendant le spectacle ou le film, en regardant une peinture ou écoutant une œuvre musicale. Ainsi les enfants sont capables d'échanger sur un spectacle ou un film, de partager avec les autres élèves. Ce qui correspond à une compétence du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : « pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue »⁵², et en particulier à une compétence du domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » : « décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté ».

Une telle démarche demande une bonne connaissance de la discipline artistique présentée aux élèves et correspond à la compétence P1 « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » du *Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*.⁵³

2.2.4. Faire passer d'une expérience de l'intime au collectif

Le site de l'académie de Grenoble précise que les arts visuels en maternelle doivent rester un moment individuel pour permettre à chaque enfant de s'exprimer et de développer sa

⁵² *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015

⁵³ *Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*, B.O. n°30 du 25 juillet 2013

personnalité : « On est ici dans le domaine de l'individualité, de la personnalité de chaque enfant. Il s'agit de lui donner la possibilité de « dire » à sa manière, dans un cadre ouvert, motivant, où on évitera d'imposer - plus ou moins consciemment - nos représentations d'adultes. »⁵⁴

C'est alors au PE de montrer aux enfants que l'expérience intime que l'on vit au cours de la pratique artistique (mais également au contact des œuvres) n'a de sens que si elle est partagée, d'où l'importance du regard de l'autre sur les œuvres. C'est le PE qui doit montrer aux élèves qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses en arts mais une infinité de solutions à une situation de recherche ; et qui doit amener les élèves à développer un regard ouvert et tolérant sur les compositions plastiques des autres élèves de la classe et les œuvres des artistes en général.

Dans une classe à la maternelle, cela passe par des moments de langage où les élèves partagent leurs expériences après un atelier de pratique artistique ou par l'introduction de la notion de spectateur lors des séances de pratique de quelques activités des arts du spectacle vivant. Le PE est d'abord celui qui montre, qui pointe, qui amène les élèves à regarder ou à pratiquer mais c'est aussi celui qui doit mettre en scène les moments de partage de l'expérience artistique en amplifiant les gestes, les regards, en relançant la parole.

2.2.5. Laisser des traces

Pour apprécier une œuvre, et ce dès la maternelle, le vocabulaire et le lexique propre à l'œuvre, à la discipline et aux émotions sont nécessaires : il est difficile de pouvoir « éprouver quelque chose » ou « parler de » quand les mots manquent. De mon point de vue, la rencontre avec les œuvres se fait donc aussi à travers le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». C'est ce que je cherche à mettre en place à la suite des spectacles et des films vus en classe, en faisant dessiner d'abord mes élèves, puis en passant à la dictée à l'adulte, puis en précisant avec un vocabulaire simple mais adapté repris en grand groupe lors de la présentation des œuvres. Ainsi, au fur à et à mesure des rencontres, le PE précise et enrichit le vocabulaire des élèves. A la maternelle, ce sont les prémices de l'Histoire des arts que les élèves abordent à l'école primaire, ce sont les premiers éléments qui permettent de développer un regard réfléchi sur les œuvres. Un lexique propre aux différentes formes artistiques rencontrées fonctionne comme une « boîte à outils », pour l'enfant, qui va s'enrichir tout au long de sa scolarité et de ses pratiques. Ces traces prennent la forme de dessin, de « fiche

54 « L'art à l'école », *Académie de Grenoble*, <http://www.ac-grenoble.fr> (consulté le 14 avril 2017).

mémoire », de collecte de tickets de spectacles ou d'expositions qui peuvent être rassemblés dans un cahier du parcours d'éducation artistique et culturel, commencé en maternelle et qui suit l'enfant dans toute sa scolarité. Comme cet outil n'est pas encore mis en place dans l'école où je suis en stage, les enfants collent toutes ces traces dans leur Cahier de Léon⁵⁵. Nous avons également dans la classe, à portée des enfants, un classeur où sont rangées les reproductions des œuvres d'arts vues en classes et un autre pour nos écoutes musicales, comptines et poésie (les écoutes musicales sont disponibles à l'écoute individuelle sur les ordinateurs de la classe). Ces traces pourraient également prendre d'autres formes comme des d'affiches ou des boîtes à mots, cependant ces formes de traces ne sont pas pérennes et dépassent pas le cadre de la classe et de l'année scolaire.

Reste pour l'élève, la construction de références communes, d'un patrimoine commun d'abord à la classe s'élargissant sur la construction d'une « culture commune ». La théorie et les questionnements autour d'une culture commune développés par l'Institut de recherche de la FSU, dans l'ouvrage collectif *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*⁵⁶, fait écho aux réflexions de Hannah Arendt sur l'éducation (« l'éducation est une des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la société humaine, laquelle ne saurait jamais rester telle qu'elle est, mais se renouvelle sans cesse par la naissance et l'arrivée de nouveaux êtres humains »⁵⁷). La culture commune peut être définie comme une base commune aux individus vivant en société, sans cesse en évolution, afin de permettre à chacun de s'y trouver une place. Parce qu'elle rassemble sans tomber dans le communautarisme, la culture commune est en perpétuelle (re)construction : elle trouve sa force dans la diversité et les différences de chacun, elle se construit ensemble.

Dans cette seconde partie, nous avons vu que la rencontre avec les œuvres et la pratique artistique à l'école maternelle introduit à la fois une éducation à la sensibilité et une éducation à l'art. L'art y est également au service des apprentissages en étant notamment une manière, pour les enfants, d'apprendre autrement. Parce que le petit-enfant est plus enclin à recevoir les œuvres sans les rejeter, la maternelle est le point de départ déterminant d'un cheminement à travers les arts qui se poursuit durant toute sa scolarité. Nous trouvons dès

55 Le cahier de Léon est un cahier que nous avons mis en place avec ma collègue dans notre classe, chaque élève à le sien. Inspiré par le livre *L'école de Léon* de Serge Bloch (édition Albin Michel Jeunesse), nous y compilons tous les moments de vie de la classe et de l'école.

56 Institut de recherche de la FSU, sous la direction de Héléne ROMIAN. *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette livre, 2000.

57 Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, collection Folio Essai, Paris, Editions Gallimard, 1972 pour la traduction française (380 p.).

l'école maternelle, les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle : la rencontre, la pratique et la réflexion. Le PE y tient un rôle déterminant, pour cela, en plus de sa formation, il doit favoriser les rencontres et les partenariats avec les professionnels de la culture. Ainsi s'élaborent et se mettent en œuvre des projets au sein desquels les enfants vont trouver leur place et développer des savoirs, des savoirs-faire mais également des savoirs-être dont découlent les enjeux de l'éducation par l'art. L'art fait-il grandir ?

3. L' « ART POUR GRANDIR »⁵⁸

Dans cette partie, je prends encore appui sur mon expérience de classe en maternelle, mais je souhaite ouvrir ma réflexion sur l'ensemble de la scolarité de l'enfant. L'école peut être pensée comme « *une occasion d'humanité* »⁵⁹. « Humanité » en référence au modèle d'éducation classique, apparu dès le 17^e siècle, et fondé sur l'enseignement du grec et du latin : permettant à l'élève, au-delà de l'apprentissage des langues, de la syntaxe et de la grammaire, d'élaborer des réflexions d'ordre politique, moral, philosophique à travers histoires et récits de l'Antiquité. Si aujourd'hui les enseignements ont évolué, nous pouvons tout de même toujours envisager que, à l'école, l'enfant, fait plus qu'apprendre et retenir mais s'inscrit, par ses connaissances, dans une société et dans l'histoire de cette société à un moment donné. Il se construit en tant qu'être humain. Dans les premières pages de son ouvrage sur l'éducation artistique à l'école, Isabelle Ardouin part de la notion d'humanité pour faire de l'école un lieu d'universalité : « L'École se justifie alors par cet au-delà de l'École. Et cet au-delà est celui de l'humanité, celui de l'accès à l'universalité. ». Et de préciser : « avoir accès à la capacité de créer des liens, être en relation aux autres et aux savoirs, et donc à soi-même, c'est avoir accès à l'universalité, c'est construire son humanité »⁶⁰. Si la famille permet à chacun au cours de son éducation et de sa socialisation, de se créer une identité par réaction à ses pairs (mimesis, assimilation ou distinction), l'école au cours de la scolarisation devrait renforcer cette identité dans un souci plus prononcé de rapports aux autres et au monde. Herbert Read (1893-1968), poète, critique littéraire, professeur et théoricien de *l'éducation par l'art*, part d'un postulat similaire : « l'objectif général de l'éducation est de favoriser le développement de ce qu'il y a d'individuel dans chaque être humain et d'intégrer en même temps l'individualité ainsi façonnée dans l'unité organique du groupe social auquel elle appartient »⁶¹.

58 Cette formule est le nom d'une disposition d'action culturelle développée par la Mairie de Paris et qui promeut la rencontre entre des artistes en création et des enfants sur le temps scolaire.

59 Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF Editeur 1997 (128 p.).

60 Idem

61 Herbert READ, *Education through art*, Londres, Faber and Faber, 1949 (1^{ère} publication 1943).

3.1. Mettre en réseaux les rencontres artistiques

Les objectifs du PEAC mentionnent clairement un parcours s'intégrant dans une progression et la mise en réseau des connaissances et des rencontres avec les arts sur l'ensemble de la scolarité de l'élève.

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants : [...] donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part dans le cadre d'enseignements ou d'actions éducatives, le parcours n'étant pas une simple addition ou juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu.⁶²

3.1.1. L'accumulation au service de l'enseignement

« On pourrait définir – et c'est ce que l'on rencontre souvent – l'éducation artistique en terme d'addition : acquérir un certain nombre de moyens d'expressions, maîtriser quelques techniques mises à l'épreuve par des artistes, ajouter à cela des connaissances sur l'art et son histoire.⁶³ » Si l'on suit une logique d'accumulation, à la maternelle, dans la rencontre avec les arts, chaque rencontre avec une œuvre ou un artiste donne lieu à des ateliers indépendants les uns des autres dont l'écueil serait de présenter une œuvre puis de la faire suivre par une séance ou une séquence « à la manière de ». J'ai commencé à aborder les arts visuels en début d'année dans cette logique : nous nous étions mises d'accord avec ma collègue pour construire une continuité en arts visuels à partir de l'album *Musette Souricette*⁶⁴. Cet album met en scène une petite souris qui quitte son nid et voyage à travers l'univers de différents peintres. Chaque page est illustrée « à la manière de ». Au mois de septembre (période 1), je me suis alors arrêtée à la page consacrée à Piet Mondrian, une des premières pages du livre. Cela avait du sens par rapport à notre programmation (réalisée conjointement avec ma collègue) en graphisme (domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ») où nous abordions les lignes verticales et horizontales et dans « Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées »⁶⁵ où je souhaitais travailler autour des carrés et des rectangles dans toutes leurs positions. Une séquence « Mondrian : lignes horizontales et verticales » (cf. Annexe 4 / Fiche de séquence Mondrian : lignes horizontales et verticales) y trouvait

62 « Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève », eduSCOL, <http://eduscol.education.fr> (page consulté le : 14 avril 2017).

63 Magali CHANTEUX, « Quelques réflexions à partir de l'expression éducation artistique et culturelle », *In Situ – Documentation, Edition, Ingénierie éducative*. N°12 décembre 2001, CRDP Pays de la Loire.

64 Stéphane MILLEROU, *Musette Souricette*, Edition Les P'tits Berets, 2012.

65 « Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées » est un sous-domaine du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ».

parfaitement sa place. J'ai commencé par présenter des œuvres de Piet Mondrian aux enfants ; à la question « Qu'est-ce que vous voyez ? », j'ai obtenu des réponses allant d'une description pragmatique de l'œuvre mêlant du vocabulaire géométrique (lignes, carrés, rectangles) et des couleurs (rouge, bleu, jaune) à une lecture plus poétique proposant des interprétations de l'œuvre. Je regrette maintenant d'avoir construit la suite de ma séquence avec pour objectif la réalisation d'une composition à la manière de Piet Mondrian. En effet, si les objectifs dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » (dans notre cas, reconnaître et savoir nommer des carrés, et des rectangles dans toutes leurs positions) et en graphisme ont été atteints, le sens de la démarche de Mondrian me semble-t-il n'a pas été au cœur de mes préoccupations pédagogiques.

Se cultiver peut vouloir dire être capable d'adopter des postures (celle de l'artiste ou de l'historien de l'art) mais sans nécessairement les contextualiser dans une culture (un champ particulier). Par exemple, on peut se conduire comme Picasso ou Mirò, sans jamais avoir en tête le type de question auxquelles Picasso ou Mirò ont pu se trouver confrontés, le type de solutions auxquelles ils sont parvenus, à leur place dans un contexte plus large (social, philosophique, artistique, historique, personnel, etc.). L'école a-t-elle pour mission de créer des procédures d'émergence ? Quel pourrait être le sens pour un enfant d'une posture à la Picasso s'il ne perçoit pas l'enjeu éducatif d'une telle posture ?⁶⁶

Pour reprendre l'expression employée par Isabelle Ardouin, j'ai mis mes élèves dans une posture « à la Mondrian » sans tenir compte de l'œuvre et de son « histoire ». Pour mes élèves de maternelle, j'aurais pu mettre en avant des données plus sensibles : les faire travailler sur le rythme des œuvres, les couleurs, les titres de Mondrian ; faire percevoir le lien avec la musique ou encore avec la ville, les confronter avec des plans ou encore laisser mes élèves composer, expérimenter beaucoup plus librement avec des formes géométriques simples.

3.1.2. La mise en réseau au service de la construction des « humanités » de l'élève

L'accumulation pourrait être définie comme un ensemble de rencontres avec des œuvres et de pratiques mêlant différentes disciplines, époques, styles, de manière désordonnée pour servir une séquence ou une séance. L'accumulation ne crée pas sens, elle a un objectif pédagogique, transversal ou technique, celui de faire agir l'enfant comme un artiste ou un

⁶⁶ Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF Editeur 1997 (128 p.).

critique d'art. Nous pouvons opposer cette démarche de l'accumulation à celle de la mise en réseau qui au contraire procède de choix afin de réaliser des échanges et des liens porteurs de sens entre les œuvres. Voici une liste de mots-clés établie dans un document pédagogique de la Circonscription de Auch-Nord qui va dans le sens d'une mise en réseau des œuvres à l'école : « cohérence, organisation, articulation, suivi, diversité, approfondissement, progressivité, étapes, ouverture, enrichissement et construction de l'individu »⁶⁷. Elle encourage les PE dans une construction d'un parcours culturel qui fasse du lien et du sens entre les œuvres et non une accumulation de présentations d'œuvres les unes après les autres. Si la progression permet à l'enfant de s'enrichir, de construire la notion de goût et de se construire à travers ses productions, elle permet aussi d'éduquer le rapport que l'élève entretient à la culture et à l'art. Ce rapport ne doit pas être un rapport de consommation mais doit entrer dans le cadre d'un parcours construit autour de rencontres choisies et raisonnées. Cette mise en réseau doit se faire dans la classe au cours de l'année scolaire mais également tout au long de la scolarité de l'élève, ce qui semble légitimer le PEAC.

Mise en réseau des œuvres et des rencontres artistiques qui doit être également pour l'élève une mise en relation des gestes de création avec la réception des œuvres.

*Avoir accès à la culture artistique est l'occasion d'humanité dès lors que cela permet au sujet de se considérer comme être singulier, tout en lui permettant de prendre conscience que les savoirs ou les postures proviennent de la culture, c'est-à-dire qu'ils sont le fruit d'un certain nombre de réflexions sur des champs de la culture, la trace et la mémoire des hommes.*⁶⁸

Ces réflexions m'ont permis de faire évoluer ma pratique de classe, prenons l'exemple de ma séquence autour de *Ponyo sur la falaise* (cf. Annexe n°5 / Fiche séquence *Ponyo sur la falaise*). J'ai cherché à faire de la mise en réseau et à produire du sens à la fois dans la production et la réception. Pour cela, en plus du travail de langage sur les émotions et le ressenti associé au film, j'ai proposé à mes élèves un travail plastique sur la mer et ses représentations : atelier sur la représentation de la mer et des vagues (support : feuilles format double raison, outils : brosse à dents, médiums : couleurs banche et bleu avec possibilité de faire des mélanges) et atelier sur la production de « bestioles imaginaires » vivants dans la mer avec la lecture d'un album *pop-up Océano*⁶⁹ comme inducteur. Les élèves ont réalisé une fresque représentant les fonds sous marins. J'ai également proposé des références faisant écho

67 « Un cahier de parcours culturel en maternelle », document pédagogique rédigé par la Circonscription de Auch-Nord, *Académie de Toulouse*, <http://web.ac-toulouse.fr> (consulté le : 14 avril 2017)

68 Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF Editeur 1997 (128 p.).

69 Anouck BOISROBERT et Louis RIGAUD, *Océano*, Editions Hélicon, 2013.

au film : en arts visuels *La vague* du peintre japonais Hokusai, en musique *La chevauchée des Walkyries* qui a inspiré la bande originale du film.

3.2. Développer la curiosité des enfants

« [...] Les petits enfants sont attirés par les œuvres qui racontent des histoires : il faut donc aborder les œuvres — et les œuvres musicales ne doivent pas faire exception — en racontant des histoires. Ne pas commenter l'œuvre mais parler autour [...] », Marie-Hélène Popelard souligne ici qu'une manière de « faire entrer » les élèves de maternelle dans les œuvres est de développer l'histoire de l'oeuvre et tout ce qui pourrait nourrir leur imaginaire. Il s'agit ici moins de commenter une œuvre mais bien de l'aborder de manière beaucoup plus concrète, plus primaire, par son histoire, sa fabrication, l'histoire de celui qui l'a réalisée. L'enjeu me semble ici être de transmettre aux élèves le goût et l'intérêt pour des œuvres, d'attiser leur curiosité, la partie plus théorique de commentaire de l'oeuvre se construira dans le temps et par comparaison entre les différentes œuvres rencontrées. Par la mise en réseau, la comparaison, les élèves développent leur propre manière d'appréhender les œuvres, de les comprendre : ce qui permet de dépasser la surprise ou le rejet d'une forme qu'ils ne connaissent pas (comme ce fut le cas pour certains enfants de la classe avec le film de Charlie Chaplin parce que c'était un film muet ou en noir et blanc), de devenir des amateurs éclairés et curieux et d'accéder à la notion de plaisir dans la rencontre avec une oeuvre ou l'univers d'un artiste.

Alain Goulesque, ancien directeur de l'Ecole d'Art⁷⁰ et de la Fondation du doute à Blois, dans son article *L'art dans tous les savoirs : 15 ans d'aventures pédagogiques autour des enseignements artistiques*⁷¹ va plus loin en étendant cette notion de plaisir à travers l'art à l'ensemble des savoirs. L'élève apprend grâce à l'art à distinguer les choses, les images, les pensées, à les trier, les reconnaître, les juger. L'élève apprend grâce à l'art à « naviguer dans une transversalité des savoirs, et il est donc important, pour nous, de toujours imaginer une école où l'art serait présent dans chaque savoirs... »⁷²

70 Dans cet article Alain Goulesque revient sur ses années de directeur à L'École d'art de Blois-Agglopolys où il a développé un « Observatoire des pédagogies nouvelles » c'est à dire le développement d'une école d'art s'appuyant sur l'enseignement de l'art contemporain aux enfants en grande partie sur le temps scolaire.

71 Alain GOULESQUE, *L'art dans tous les savoirs : 15 ans d'aventures pédagogiques autour des enseignements artistiques* in *Des artistes à la maternelle* ouvrage sous la direction d'Alain Kerlan, CRDP de l'Académie de Lyon, 1995.

72 Idem

3.3. Apprendre avec l'autre

3.3.1. Apprendre à travers le regard de l'artiste

Que ce soit dans la création ou la réception d'une œuvre, la rencontre avec le regard de l'artiste montre aux élèves qu'il est des situations pour lesquelles il n'existe pas qu'une seule bonne réponse et une réponse juste. Les artistes ont une vision du monde complexe et nuancée : en cela l'art à l'école offre un cadre à l'école maternelle dans lequel les enfants peuvent confronter leur regards à ceux des autres élèves mais également à celui d'autres artistes.

J'ai observé dans ma classe que pour certains enfants, l'école est perçue (et ce dès la maternelle donc) comme un lieu où l'erreur n'est pas permise : ils s'interdisent parfois de faire un atelier pour ne pas se tromper, ils ont déjà intégré une image de l'école où les réponses sont justes ou fausses et où l'apprentissage peut mener à l'erreur et donc à l'échec. Comme nous venons de le constater, l'art apporte alors un espace de pensée où les réponses sont multiples, se cherchent, se construisent et peut ainsi offrir à ces élèves un autre rapport à l'école et des moments d'apprentissages plus sereins.

3.3.2. Apprendre grâce au collectif

L'art permet d'apprendre à faire ensemble, ce que nous avons déjà souligné dans le cadre d'une « pédagogie de projet » où le faire ensemble est sollicité. Mais c'est également le cas de la pratique théâtrale, la pratique de la danse ou la pratique musicale et ce dès la maternelle. Jouer ensemble, danser ensemble, chanter ensemble : c'est prendre conscience de l'autre, faire avec lui, dépasser les peurs individuelles, trouver sa place parmi les autres pour faire avec eux, créer quelque chose de nouveau. L'art à l'école permet ici d'apprendre avec d'autres (de l'artiste) et avec les autres (des autres élèves) sans jugements. L'enfant prend conscience de la force du collectif. Dans ma pratique de classe, j'encourage les pratiques artistiques collectives pour créer une dynamique et fédérer le groupe classe pour dépasser les individualités.

3.4. Décaler le regard

3.4.1. Les artistes questionnent

Dans son article « Sensibiliser à l'art les tous-petits », Marie Hélène Popelard fait référence à l'exposition *Notre Histoire : une scène française émergente* qui s'est tenue au Palais de Tokyo en 2006 : « décalées, impertinentes, des œuvres pour instruire le monde et notre avenir »⁷³, on peut également lire sur le site du Palais de Tokyo « *Notre histoire... est une exposition tournée vers le futur : une exposition qui constitue aujourd'hui la mémoire de demain. Les artistes émergents en France forment dès maintenant la matière de notre avenir. Par son engagement, le Palais de Tokyo accompagne cette histoire qui est en train de s'écrire.* »⁷⁴ Hier comme aujourd'hui les artistes interpellent le monde, ils s'inscrivent dans le monde tel qu'il est, le questionne et se tournent vers l'avenir. Voir le monde à travers le prisme de l'art, c'est prendre du recul par rapport à la réalité. Ce que développe Daniel Lagoutte, dans son article *L'expérience esthétique*⁷⁵, (s'appuyant sur les ouvrages de Jean-Paul Weber, *La psychologie de l'art*, et de Pierre Francastel, *L'image, la vision et l'imagination*) pour montrer que les artistes sont ancrés dans un passé, une histoire et se projettent dans un avenir auquel ils rêvent. Ainsi « par l'art, l'homme se projette dans l'avenir, mais également il informe cet avenir. »⁷⁶ Fort de ces remarques, revenons à l'expérience d'Alain Goulesque qui aborde la question de manière plus technique, en faisant de l'artiste celui qui invente, qui transgresse, qui construit, qui déconstruit ce monde dont il est le contemporain. Ainsi par la pratique artistique est son « savoir-faire », il est celui qui pose la question du « Comment le faire ? » et par extension « Comment puis-je faire pour modifier mon monde ? » : l'œuvre de l'artiste apparaît ici comme une réponse. Donner accès aux élèves à la pratique artistique c'est aussi leur apporter des outils pour répondre à cette question.

La littérature et le théâtre (à partir du cycle 2 surtout), usant et jouant avec les mots, sont peut-être des formes artistiques plus immédiates dont peuvent s'emparer les PE pour questionner notre monde moderne et contemporain. C'est une problématique au cœur des recherches de Marie Bernanoce, universitaire et auteure d'un *Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*⁷⁷ :

73 Marie-Hélène POPELARD, « Sensibiliser à l'art les tous-petits », *Recherche en éducation musicale*, <http://www.mus.ulaval.ca> (30 p.)

74 *Palais de Tokyo* (archives), <http://archives.palaisdetokyo.com> (consulté le : 14 avril 2017).

75 Daniel LAGOUTTE, *L'expérience esthétique* in *Des artistes à la maternelle* ouvrage sous la direction d'Alain Kerlan, CRDP de l'Académie de Lyon, 1995.

76 Idem

77 Marie BERNANOCE, *Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse, A la découverte de cent et une pièces et Vers un théâtre contagieux*, Editions Théâtrales, 2006 et 2012.

Choisir des œuvres théâtrales de qualité se penchant sur des questions de citoyenneté, sur fond de perspectives historiques, permettra de faire émerger de véritables échanges et de les vivre ensemble par le biais de leur théâtralité. Nombreuses sont les pièces intéressantes à une éducation à la citoyenneté.⁷⁸

Ainsi en introduisant l'art à l'école, l'enseignant va, lui aussi avec les élèves, questionner le monde et leur rapport au monde ; il va permettre aux élèves de prendre de la distance par rapport au monde, de s'en libérer et de construire leur esprit critique. C'est ce que souligne Alain Kerlan en s'appuyant sur la pensée de Schiller et faisant de l'éducation artistique et culturelle un moyen de former des citoyens libres de penser :

[...] éducation de/à une relation esthétique au monde, comme éducation de la conduite esthétique - contribue à l'éducation à la liberté de façon effective, et notamment à la liberté de conscience, parce qu'elle permet de ne pas « coller » au réel, qu'elle introduit de la distance et du « jeu ».⁷⁹

« Donner du sens à leurs expériences et [...] mieux appréhender le monde contemporain. » est un des points de la *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*⁸⁰.

3.4.2. Les élèves prennent le temps

Dans une société où l'immédiateté et l'efficacité ont une grande place, où tout doit être efficace, où tout doit être utile, où la formule « le temps c'est de l'argent domine », introduire l'art à l'école c'est également modifier le rapport au temps des enfants. C'est prendre le temps d'introduire de la pensée, de la construire. Comme nous l'avons vu le parcours d'éducation artistique et culturelle n'a de sens que sur la durée. Faire, éprouver, réfléchir : que ce soit dans les phases de recherches associées à la création ou dans les moments de réception et de construction du rapport aux œuvres, l'art à l'école introduit un autre rapport au temps. C'est le cas par exemple de la poésie, qui ne doit pas seulement être utilisée comme un « objet » pour travailler la mémoire et l'interprétation souligne Jean-Pierre Siméon, poète et directeur artistique de la manifestation annuelle consacrée à la poésie le *Printemps des poètes* :

78 Marie BERNANOCE, « Un répertoire osant le monde moderne et contemporain pour mieux le questionner », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015.

79 Alain KERLAN, « Une vraie et large culture artistique est une école de la tolérance », Dossier « Education artistique : Allumons les esprits ! », *Revue Animation & Education*, n°246 Mai-Juin 2014.

80 « La charte pour l'éducation artistique et culturelle a été élaborée par le Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle et présentée vendredi 8 juillet 2016 à Avignon lors des ateliers de l'éducation artistique et culturelle, en présence de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, d'Audrey Azoulay, ministre de la culture et de la communication et d'Emmanuel Ethis, vice-président du Haut conseil ». *Charte pour l'éducation artistique et culturelle, eduSCOL*, <http://eduscol.education.fr> (consulté le : 14 avril 2017).

Il faut s'initier à dire de la poésie en privilégiant la première lecture par l'enseignant et admettre que la récitation n'a jamais fait des lecteurs de poésie. Il y a mille façon de lire un poème. Se contenter de comptines est restrictif, il ne faut pas s'en tenir à cela en maternelle mais offrir de vrais poèmes. Pour les dire, il est important d'apprendre aux enfants, qui vont toujours trop vite, à marquer des pauses, des silences. Apprendre à dire un poème, c'est mettre du silence dans la langue.⁸¹

« L'art à l'école... ouvre à une autre expérience du temps. Pas le temps de l'affairement, qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient »⁸² Notre relation à l'art n'est pas pas (que) immédiate, elle s'inscrit dans un processus, un rituel qui invite et apprend aux enfants à prendre le temps de regarder, de construire, de penser, de rêver, d'imaginer, de comprendre, de faire des liens, de se perdre, de se tromper. Pour Philippe Meirieu, ces moments sont précieux pour la construction des individus et « à cet égard, l'éducation artistique et culturelle n'est nullement un « supplément d'âme » : elle porte un projet sociétal, celui d'une société qui fait une place aux sujets, qui leur permet de se construire dans leur « intentionnalité » et leur solidarité fondatrice. »⁸³

3.5. Former des citoyens

L'école est le lieu choisi par les sociétés pour que l'enfant puisse échapper au déterminisme de son environnement familial, à la reproduction mimétique de son environnement social, pour qu'il puisse s'inscrire en toute conscience dans une société, pour qu'il puisse avoir accès aux savoirs et au monde, à l'universalisme.⁸⁴

L'école forme des citoyens, l'éducation artistique et culturelle défend des valeurs citoyennes : « l'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art. »⁸⁵ En mars 2015, en parallèle à la Loi de refondation de l'Ecole, les ministères de l'Education et de la Culture et de la

81 Jean-Pierre SIMEON, « Le poète éveille les consciences ! » synthèse réalisée par Isabelle Crenn, Dossier « Education artistique : Allumons les esprits ! », Revue *Animation & Education*, n°246 Mai-Juin 2015.

82 « Quelles sont ces compétences et ces aptitudes ? [...] L'aptitude à apprendre un autre rapport au temps. *L'art à l'école... ouvre à une autre expérience du temps. Pas le temps de l'affairement, qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient* (Gadamer) ». Intervention de synthèse de Jean-Marc Lauret du Symposium des 11, 12 et 13 janvier 2017 à Beaubourg « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle ».

83 Philippe MEIRIEU, « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement » (propos recueillis par Cyrille PLANSON), *La Scène* n°72, mars-avril-mai 2014.

84 Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF Editeur 1997 (128 p.).

85 *Charte pour l'éducation artistique et culturelle, eduSCOL*, <http://eduscol.education.fr> (consulté le : 14 avril 2017)

communication proposent la mise en œuvre du Comité interministériel à l'égalité et à la citoyenneté : une action déterminée autour d'axes structurants cherchant à favoriser l'exercice de la citoyenneté et le vivre ensemble. Ces axes sont les suivants : mettre la culture au service de la citoyenneté et des valeurs républicaines, replacer la culture au cœur de l'éducation pour la jeunesse ; favoriser l'accès de tous à la culture, affirmer la diversité culturelle. Ici éducation artistique et culturelle résonne avec citoyenneté. Jean-Gabriel Carasso, directeur de L'oizeau rare – association d'études et de recherches culturelles – a rédigé un « parcours d'éducation civique » mêlant comme pour le parcours d'éducation artistique et culturelle les verbes faire, éprouver et réfléchir : « un parcours d'éducation civique qui serait construit sur le même principe que celui adopté pour les arts et la culture : trois piliers semblables pourraient le définir. - des enseignements ; - des rencontres ; - un projet d'action civique. »⁸⁶

Ces réflexions rejoignent celles de Jean-Marc Lauret dans un article⁸⁷ rédigé après la réécriture du nouveau Socle commun de connaissances, de compétence et de culture⁸⁸, dans lequel il remarque que l'éducation artistique et culturelle est un facteur commun au cinq nouveaux domaines de compétence. L'éducation artistique et culturelle a donc plus que jamais un rôle à jouer pour former des élèves éclairés, ouverts et curieux mais également pour former des citoyens.

Dans cette troisième partie, nous avons montré qu'une relation à l'art et la culture construite de manière progressive et réfléchie permet à l'enfant de trouver du sens et du plaisir dans ses rencontres avec les arts (à la fois dans la pratique et la réception). A travers le regard porté sur les œuvres et sur son environnement, l'éducation artistique et culturelle permet à l'enfant de développer un autre rapport possible à soi, aux autres et au monde. « L'art est là, en effet, pour ébranler un quotidien embourbé dans l'habitude, le fonctionnel, la consommation pulsionnelle »⁸⁹ : l'éducation artistique et culturelle « ébranle les certitudes », développe l'esprit critique et contribue à la formation du citoyen.

86 Jean-Gabriel CARASSO (propos recueillis par Katell TISON-DEIMAT), (propos recueillis par Katell TISON-DEIMAT), « Education artistique et conscience citoyenne », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015.

87 Jean-Marc LAURET, *Explorer les infinis visages du vivant* (interview réalisée par Marie-France RACHEDI), Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education* n°246, mai 2015.

88 *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

89 Philippe MEIRIEU, « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement » (propos recueillis par Cyrille PLANSON), *La Scène* n°72, mars-avril-mai 2014.

CONCLUSION

Après avoir constaté l'importance de l'art et de la créativité dans le développement de l'enfant, nous avons noté que l'art occupe une place importante dans le programme de la maternelle (éducation à l'art, éducation par l'art, lien avec les pédagogies nouvelles) et que le PE y tient un rôle déterminant. L'éducation artistique et culturelle qui débute en maternelle, se poursuit et se structure aujourd'hui autour du PEAC et fait partie intégrante de la formation de l'élève et du citoyen.

A l'heure où la culture et l'éducation semblent trop absents des débats politiques, la phrase de Jean-Luc Lagarce : « les lieux de l'Art peuvent nous éloigner de la peur, et lorsque nous avons moins peur, nous sommes moins mauvais. »⁹⁰, nous alerte encore sur l'importance de l'art dans notre société. Sans instrumentaliser l'art à l'école ou en faire le remède à tous les maux, il semblerait que la rencontre avec les œuvres et la pratique artistique soient porteuse d'une liberté d'expression et de créativité pour les individus mais également de valeurs et de comportements, de « savoir-faire » et de « savoir-être » au service du vivre ensemble et de la société. Alain Kerlan propose des pistes de réflexions intitulées *Art et éducation, enjeux et problématiques* où il nous invite à « [regarder] d'une façon plus générale, [...] l'art non pas comme un superflu et une gratuité, mais un fondement social. En quoi l'art est-il un *besoin* ? Quels liens entre l'art et la politique ? »⁹¹

90 Jean-Luc LAGARCE, *Du luxe et de l'impuissance*, Les solitaires intempestifs, 1995.

91 Site Internet page personnelle Alain KERLAN, *Art et éducation, enjeux et problématiques*
<http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr>

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

Nathalie HEINICH, *La sociologie de l'art*, Paris, Editions La Découverte, 2001 (128 p.).

Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF Editeur 1997 (128 p.).

Nelson GOODMAN, *L'art en théorie et en pratique* (1984), Editions de l'Eclat, Paris, 1996, pour la traduction française.

Des artistes à la maternelle, sous la direction d'Alain KERLAN, CRDP de l'Académie de Lyon, 1995 (191 p.).

Institut de recherche de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire), sous la direction de Hélène ROMIAN, *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette livre, 2000.

Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, collection Folio Essai, Paris, Editions Gallimard, 1972 pour la traduction française (380 p.).

Herbert READ, *Education through art*, Londres, Faber and Faber, 1949 (1^{ère} publication 1943).

Jean-Luc LAGARCE, *Du luxe et de l'impuissance*, Besençon, Les solitaires intempestifs, 1995.

Jean-Marc LAURET, *L'art fait-il grandir l'enfant*, Toulouse, Edition de l'attribut, 2014 (157 p.).

Pascal COLLIN, *L'urgence de l'art à l'école*, Paris, éditions Théâtrales, 2013 (105 p.).

PAGES SUR INTERNET

« L'art à l'école », *Académie de Grenoble*, <http://www.ac-grenoble.fr> (consulté le 14 avril 2017).

« Prendre comme objectif pédagogique : « l'expression libre ». Pourquoi ? », *ICEM*, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org> (consulté le : 14 avril 2017).

« Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève », *eduSCOL*, <http://eduscol.education.fr> (page consulté le : 14 avril 2017).

ArtsEdSearch, <http://www.artsedsearch.org/students/research-overview> (consulté : le 14 avril 2017).

SITES

Théâtre Dunois, un théâtre à Paris pour l'enfance et la jeunesse,

<http://www.theatredunois.org> (consulté le : avril 2017)

Alain KERLAN page personnelle, *Art et éducation, enjeux et problématiques*

<http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr> (consulté le : 14 avril 2017).

Centre National du Cinéma, <http://www.cnc.fr> (consulté le : 14 avril 2017).

Ecole et Cinéma 46 : Le cinéma à l'école primaire dans le Lot, <http://pedagogie.ac-toulouse.fr> (consulté le : 14 avril 2017).

Palais de Tokyo (archives), <http://archives.palaisdetokyo.com> (consulté le : 14 avril 2017).

ARTICLES

Jean-Claude LALLIAS, « Art et citoyenneté, quelques modes d'action », Dossier :

« Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015.

Alain KERLAN, « L'art pour éduquer – La dimension esthétique dans le projet formateur post-moderne », *Éducation et Sociétés* n°19, janvier 2007.

Alain KERLAN, « Une vraie et large culture artistique est une école de la tolérance », Dossier

« Education artistique : Allumons les esprits ! », *Animation & Education*, n°246 mai 2015.

Maryse METRA, « Approche théorique du jeu », IUFM de Lyon, *Académie de Lyon*,

<http://www2.ac-lyon.fr>, 2006.

Marie-Hélène POPELARD, « Sensibiliser à l'art les tous-petits », *Recherche en éducation musicale*, <http://www.mus.ulaval.ca> (30 p.)

Jean-Gabriel CARASSO (propos recueillis par Katell TISON-DEIMAT), « Education artistique et conscience citoyenne », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015.

Philippe MEIRIEU, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... » (propos recueillis par Jean-Claude LALLIAS et Jean- Pierre Loriol), *ANRAT*, <http://www.anrat.net> (17 p.)

Philippe MEIRIEU, (propos recueillis par Katell TISON-DEIMAT), « Education artistique et conscience citoyenne », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education* n°246, mai 2015.

Philippe MEIRIEU, « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement » (propos recueillis par Cyrille PLANSON), *La Scène* n°72, mars-avril-mai 2014.

Magali CHANTEUX, « Quelques réflexions à partir de l'expression éducation artistique et culturelle », *In Situ – Documentation, Edition, Ingénierie éducative*. N°12 décembre 2001, CRDP Pays de la Loire.

Marie BERNANOCE, « Un répertoire osant le monde moderne et contemporain pour mieux

le questionnaire », Dossier : « Education artistique : allumons les esprits ! », *Art & Education*, n°246, mai 2015.

Jean-Pierre SIMEON, « Le poète éveille les consciences ! » synthèse réalisée par Isabelle Crenn, Dossier « Education artistique : Allumons les esprits ! », Revue *Animation & Education*, n°246 mai 2015.

REVUES

« Dossier : Arts et culture : quels parcours ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°535, février 2017.

DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

Josette TONIOLO, « Arts visuels et formes géométriques au cycle 1 », Inspection Académique de la Moselle, *Académie de Grenoble*, <http://www.ac-grenoble.fr>

« Autour de Ponyo sur la falaise - Ecole et cinéma en Creuse 2012-2013 », blog *Ecole et cinéma en Creuse*, blogs.crdp-limousin.fr (consulté le : 14 avril 2017).

« Un cahier de parcours culturel en maternelle », *Académie de Toulouse*, <http://web.ac-toulouse.fr> (consulté le : 14 avril 2017)

COLLOQUE

Jean-Marc LAURET, « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », synthèse du Symposium des 11, 12 et 13 janvier 2017 à Beaubourg .

TEXTES OFFICIELS

Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013

Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel Spécial n°2 du 26 mars 2015.

Guide pour la mise en oeuvre du Parcours d'Education Artistique et Culturelle, *eduSCOL*, <http://eduscol.education.fr> (consulté : le 14 avril 2017).

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

ANNEXES

Annexe n°1

Projet : Raconter le conte *Le petit Chaperon Rouge* en théâtre d'ombres

Mars Avril 2017	<u>Domaines principaux:</u> - Explorer le monde - Agir s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Période 4 et 5 Nombre de séances : 10
PROJET : RACONTER LE CONTE « LE PETIT CHAPERON ROUGE » EN THEATRE D'OMBRES		
<u>Prérequis :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ont assisté à un spectacle de théâtre d'ombres en janvier « La maison du grand père, où est il ? » - Lecture de différentes versions du Petit Chaperon Rouge (Perrault et Grimm) 		
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir et raconter l'histoire du « Petit Chaperon Rouge » en théâtre d'ombres - Développer le goût des pratiques artistiques en utilisant la technique du théâtre d'ombres (conception et réalisation) - Situer des objets par rapport à soit, entre eux, par rapport à d'autres objets repères 	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir différents outils, médium, supports en fonction d'un projet - Proposer des solutions dans des situations de projet de création avec sa voix et des objets - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, questionner, proposer des solutions - Appréhender la notion d'ombre d'un objet (nature, forme, taille) 	
Traces	<ul style="list-style-type: none"> - Réalisation de marottes - Film du passage de chaque groupe - Dessin d'observation dans le lutin de sciences 	
Séance 1 (EM) Recueillir les conceptions initiales des élèves sur l'ombre et la lumière 30 minutes	<p>L'enseignante lance une discussion collective destinée à introduire le thème de la lumière et à éveiller la curiosité des élèves. Discussion sur ce qu'observent les élèves lorsque l'on plonge la classe dans le noir. Apparition de la notion d'ombre, de lumière.</p> <p># <u>Regroupement</u> : Faire l'obscurité dans la salle Poser des questions aux élèves sur la lumière et l'obscurité</p> <p># <u>Découvrir et jouer avec l'ombre d'objets (plus près, plus loin)</u></p>	
Séance 2 (EM) Fabriquons et observons des ombres Matériel : 4	<p># Observer et dessiner l'ombre de différents objets (un feutre, un pavé, un animal) Atelier par deux Mots clés : écran, ombre, objet, lumière cf. fichier Celda</p>	

lampes torches + figurines (par deux)	+ prévoir une séance pour mettre la légende sur le schémas des élèves
Séance 3 (EM) Tous les matériaux laissent ils passer la lumière ?	# Apprendre en expérimentant (Atelier par deux) Expérience sur différentes matières Mots clés : opaque, transparent, translucide cf. fichier Celda
Séance 4 (AEC-AA) Découverte de l'univers de l'artiste Kara Walker	Regroupement Observation des <u>silhouettes</u> dans trois œuvres de Kara Walker
Séance 5 (MLD + AEC-AA) Réflexion et recherches pour la réalisation des marottes Regroupement	Identifier les personnages du conte (Chaperon, grand-mère, loup), les caractériser physiquement et moralement, les dessiner. # A partir de la lecture du « Petit Chaperon rouge » (ed. Hélium) # Faire dessiner la grand-mère et le chaperon rouge (Atelier individuel – dessin du bonhomme du mois de mars) # Faire ressortir deux caractéristiques par personnages pour qu'on puisse reconnaître les silhouettes des personnages sans hésitation.
Séance 6 (AEC-AA) Réalisation des marottes	Poursuite des recherches pour obtenir les silhouettes des personnages. Production de silhouettes Support : livre accordéon de Clémentine Sourdis + critère de réussite pour chaque personnage + œuvre de Kara Walker Technique : craie grasse
Séance 6 (AEC-AA + EM) Réalisation des marottes	Suite de la séance 6 Finalisation des marottes : contre-coller les silhouettes sur du carton ajouter un bâton pour pouvoir les manipuler
Séance 7 + 8 (MLD)	Lecture du conte Réalisation d'un affichage pour chaque version du conte (Perrault et Grimm) 1 séance par version Remarque : jusqu'à cette séance, l'enseignante a surtout attiré l'attention sur la forme plastique des albums et des différentes versions
Séance 9 (MLD + AEC-AA) Mise en voix et scène de l'histoire avec des marottes – avec des contraintes Matériel :	En atelier Répartition des rôles Raconter l'histoire avec les marottes

marottes et castelet	
Séance 10 (MLD + AEC - AA) Présentation du travail devant la classe	Chaque groupe présente son travail à la classe. Trace : chaque saynète est filmée

Séances en décroché

- Collecte de vocabulaire sur le loup (méthode Vocanet)
- Réalisation d'une fiche documentaire sur le loup (dessin + texte)
- Jeu de stratégie Méchant loup
- Réinterprétation de la couverture de l'album de Pacovska
- Réalisation de galettes pour les anniversaires du mois d'avril

PROLONGEMENT

Réaliser un jeu de société du Petit Chaperon Rouge (Période 5)

EVALUATION

(ces objectifs ont-ils été atteints pour chaque élève) :

- AEC / AA Réaliser des marottes avec une technique précise (craie grasse) en respectant les critères choisis en classe
- MLD Raconter l'histoire du Petit chaperon Rouge avec des contraintes (trois marottes) et la technique du théâtre d'ombres
- Explorer le monde Comprendre le lien entre la source lumineuse, l'objet et l'ombre (évaluation sur fiche : placer l'ombre et légèder le dessin)

Bibliographie

- Kveta Pakovka, *Le petit chaperon rouge* (Minédition)
- Sarah Moon, *Le petit chaperon rouge* (Grasset jeunesse)
- Rascal, *Le petit chaperon rouge* (Ecole des loisirs)
- Louise Rowe, *Le petit chaperon rouge* (Mango jeunesse)
- *Les contes de Perrault* illustrés par Gustave Doré (Edition douin)
- Jean-Luc Buquet, *Le petit chaperon rouge : la scène de la chemise de nuit*
- Michel Van Zeveren, *Et pourquoi ?* (école des loisirs)

Annexe n°2

Dessins d'élèves *La maison du grand-père où est-il ?*



Augustin

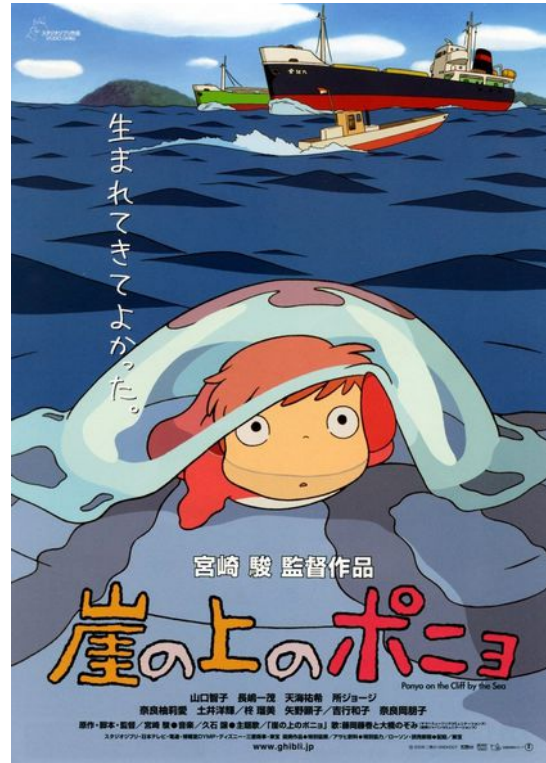
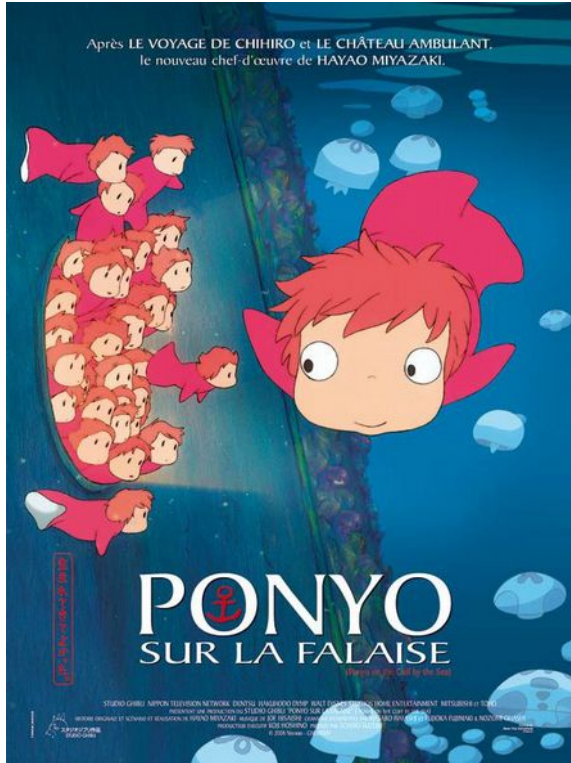


Oscar

Annexe n°3 / Fiche Mémoire *Ponyo sur la falaise*

ECOLE ET CINEMA

Ma mémoire du film



Les affiches du film

Retrouve sur l'affiche et recopie de titre du film :

Le réalisateur :



Hayao Miyazaki

Ce que j'ai ressenti pendant la projection du film :

Dans le film, j'ai aimé :

(dictée à l'adulte)



une couleur, laquelle et pourquoi ?

un bruit, lequel et pourquoi?



Dessine un personnage du film qui t'a plu

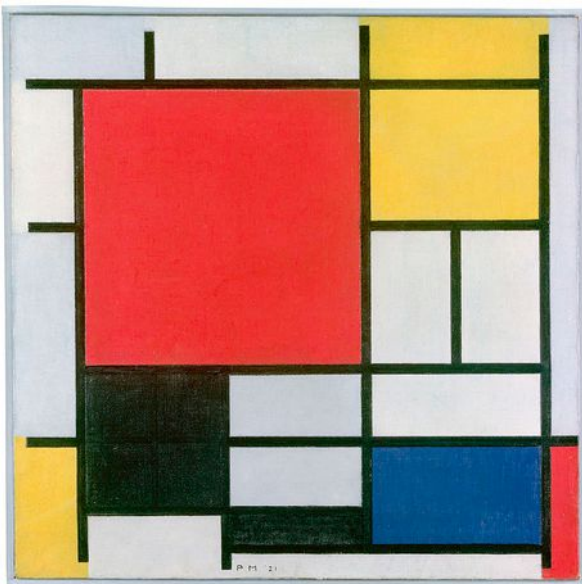
Annexe n°4

Fiche de séquence Mondrian : lignes horizontales et verticales

SEQUENCE MONDRIAN : LIGNES HORIZONTALES ET VERTICALES

Projet : Découvrir des artistes et leurs œuvres à partir de l'album « Musette Sourciette »

Période 1	Domaine - agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques - construire les premiers outils pour structurer sa pensée
Nombre de séances 5	Objectifs : - construire un espace avec des lignes horizontales et verticales - découvrir différentes formes d'expression artistiques : découvrir les œuvres de Mondrian - les couleurs primaires



Séance 1

10 minutes – regroupement

Découverte de Mondrian avec l'album « Musette Sourciette »

Questions à poser aux élèves :

« Qu'est ce que tu vois ?

« Qu'est ce que c'est ? »

« A quoi cela te fait-il penser ? »

(LA FORME D'UN OBJET EST LA MANIÈRE DONT ON LE VOIT DANS L'ESPACE. S'IL FAUT DÉCRIRE UN OBJET, ON COMMENCE SOUVENT PAR SA FORME AVANT D'EN DÉCRIRE SES COULEURS)

Séance 2

Réaliser un quadrillage à l'aide de bande de papier noir

Lignes horizontales et verticales

Atelier autonome

Séance 3

A l'aide du modèle (« Composition en rouge, jaune, bleu et noir ») remettre à leur place les formes selon leur taille et leur couleur.

Séance 4

Remplir les formes de son choix avec les couleurs primaires (le jaune, le bleu et le rouge) selon le code suivant : 2 cases en bleu, 2 cases en rouge, 3 cases en jaune

Séance 5

Lecture de l'album « Trois souris peintres »

Faire des essais de mélange des couleurs primaires BLEU, JAUNE ET ROUGE

Consigne : *A l'aide des trois couleurs Jaune, rouge, bleu réalise les mélanges de deux couleurs puis note les résultats sur ta feuille.*

Objectif : Trouver les couleurs secondaires à partir des trois couleurs primaires : rouge magenta, jaune et bleu cyan.

Par binôme de deux élèves. Tests successifs par couleurs deux à deux.

Noter les résultats des essais sur une feuille.

Mise à disposition des élèves : encre, gouache, papier vitrail.

Annexe n°5

Fiche séquence *Ponyo sur la falaise*

Période 4	Mars 2017	4 séances
Séquence autour du film « Ponyo sur la falaise » Travail sur l'univers marin du film.		
Domaines	Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques	
Séance 1 <i>L'eau et ses représentations</i> Modalité de travail : Plusieurs ateliers, les élèves circulent. 5 minutes + 30 minutes	<u>Situation pb (5 minutes) en regroupement</u> L'un des défis artistiques pour Miyazaki dans le film est de représenter l'océan comme une entité vivante. Par différentes techniques, les élèves peuvent rechercher comment représenter un milieu aqueux, puis de l'eau agitée ! Poser la question aux élèves. <u>Proposer de faire des essais (30 minutes)</u> <ul style="list-style-type: none"> • craies grasses • Collage de papier de soie de couleurs différentes • Encre + liquide vaisselle • gouache et brosse à dents Positionner quelques éléments afin de figurer l'échelle ! (cf .Hokusai)	
Séance 2 <i>Découverte d'artistes qui ont peint la mer</i> Modalité de travail : regroupement 10 minutes	Mise en réseau avec d'autres œuvres d'artistes qui ont peint la mer. <ul style="list-style-type: none"> – Katsushika Hokusai (1760-1849) Sous la grande vague au large de la côte à Kanagawa, 1831 - - - Turner (1775-1851), Tempête de neige en mer – Le Douanier Rousseau (1844-1910), Navire dans la tempête – Courbet Gustave (1819-1877), La mer orageuse, dit aussi la vague – Boudin Louis-Eugène, (1824-1898), Coup de vent devant Frascati (Havre).... Faire une lecture collective d'une des œuvres. cf. questionnaire autour d'une œuvre d'art de Barbara Aroyo	
Séance 3 Lecture de la Petite Sirène. (deux séances) Modalité de travail : regroupement 15 + 10 minutes	Séance #3 La petite sirène Coll. Les Petits Cailloux – Ed Nathan (Réseau de lecture Les contes traditionnels) + questions à la manière de Georges Peroz De quoi vous rappelez-vous dans ce début/dans cette fin d'histoire ? De quoi vous rappelez-vous encore ? Est-ce qu'on a tout dit ?	

	A quelle autre histoire, ce conte vous fait penser ?
Séance 4 Modalité de travail : petit groupe 30 minutes	Séance #4 Séance de collecte de vocabulaire autour de la mer. Méthode Vocanet Avec le support de l'album « Océano » (éd. Hélicon)

Séances en amont :

- AEC AA : Ecoute de la BO du film
- MLD : Observation de l'affiche

Séances en décroché :

- MLD + Explorer le monde : le métier de réalisateur
- MLD + AEC AA ce que j'ai aimé dans le film et pourquoi (dictée à l'adulte et dessin)
- MLD + EM Exprimer ses sentiments face à certaines scènes du film (en groupe)
- AEC AA Graphisme décoratif : les vagues

Séances en prolongement :

- Ecoute musicale « La chevauchée des Walkyries » de Richard Wagner.